

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANNE CACIELLE FERREIRA DA SILVA

**MANUAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
A PRESENÇA DE FONTES LEGAIS RELACIONADAS À ESCRAVIDÃO NO
BRASIL**

CURITIBA

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANNE CACIELLE FERREIRA DA SILVA

**MANUAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
A PRESENÇA DE FONTES LEGAIS RELACIONADAS À ESCRAVIDÃO NO
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia.

CURITIBA

2013

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Anne Cacielle Ferreira da
Manuais de história para o ensino fundamental: a presença
de fontes legais relacionadas à escravidão no Brasil / Anne
Cacielle Ferreira da Silva. – Curitiba, 2013.
144 f.

Orientadora: Profª. Drª. Tânia Maria F. Braga Garcia
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. História - Estudo e ensino. 2. História - Livros didáticos.
3. História (Ensino fundamental). 4. Escravidão - História -
Fontes. 5. Escravidão - Brasil - História. I. Título.

CDD 373



PARECER

Defesa de Dissertação de **ANNE CACIELLE FERREIRA DA SILVA** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, DR^a JOSELI MARIA NUNES MENDONÇA, DR^a ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD e DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“MANUAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A PRESENÇA DE FONTES LEGAIS RELACIONADAS À ESCRAVIDÃO NO BRASIL”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada
DR ^a JOSELI MARIA NUNES MENDONÇA		Aprovada
DR ^a ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD		Aprovada
DR ^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovada

Curitiba, 26 de março de 2013.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Aos meus pais, Valdeci Borges da Silva e Maria Luiza Ferreira da Silva.
À minha irmã, Brenda K. Ferreira da Silva.

Por todo o amor, incentivo, por quem eu sou e por todas as minhas conquistas.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, pela vida, benção, proteção e força que me oferece todos os dias.

À minha família por todo o amor, incentivo e compreensão durante toda a minha caminhada de estudos e trabalho.

À minha professora e orientadora, Tânia M. F. Braga Garcia, professora que admiro muito como pessoa e também como profissional. Agradeço a professora Tânia pela confiança, acolhida, orientação e incentivo ao longo de todo este trabalho.

As professoras que participaram da banca de qualificação deste trabalho. À professora Joseli Maria Nunes Mendonça, com a qual aprendi muito durante a minha monografia defendida no final do ano de 2009, e que novamente me auxiliou na elaboração deste trabalho. À professora Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, pela disponibilidade e orientação para a conclusão deste trabalho.

À professora Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmidt, por todas as aulas que me colocaram em contato com os pesquisadores da Educação Histórica, contato este que contribuiu para a elaboração deste trabalho e também para a minha prática enquanto professora de História.

À Jussara Braga pelo carinho, incentivo e colaboração na elaboração desta dissertação.

Ao professor Joaquim, amigo e colega de trabalho, por sempre estar disposto a colaborar com as minhas pesquisas.

À minha tia e madrinha Irias Ferreira, por todo o carinho, incentivo e por acreditar sempre no meu trabalho.

Aos meus amigos Shirley Adna Coelho, Amanda Koptski, Caroline Serpa, Thiago Evaldo, Juliane Oliveira, Helizandra Pilon, Janira Feliciano Pohlmann, Elaine Senko, Ruan Barbosa, pela amizade, pelos dias alegres, pelo companheirismo e pelo incentivo para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas da pós-graduação Andressa Garcia, Edilaine Vieira, Edna Luisa, Marcelo Fronza, Thiago Divardim, Léia Hegeto, Edilson Chaves, Lucilene Soares, pela amizade, companheirismo e colaboração recebida durante o curso.

Ao programa de bolsas Reuni, pelo auxílio financeiro.

RESUMO

Apresenta investigação que analisa a presença das fontes legais nos livros didáticos de História destinados ao 8º ano do Ensino Fundamental aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi estruturada a partir das seguintes questões orientadoras: os documentos legais são usados pelos autores? Se sim, aparecem somente como ilustração ou como fontes? São estimuladas indagações e problematizações de forma a estabelecer um diálogo com o passado? A presença dessas fontes têm a finalidade de construir o conhecimento histórico? Pode contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem histórica? Utilizando a análise de conteúdo como procedimento metodológico, na perspectiva de Franco (2003), foram analisados dois livros didáticos de História destinados aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Procedeu-se a um recorte temático, optando-se por examinar a presença das fontes legais nos capítulos ou unidades relacionadas aos períodos da pré-abolição, da abolição e da pós-abolição. A análise dos manuais didáticos foi realizada com base em quatro categorias: documentos citados; documentos usados como ilustração; fontes com tratamento didático parcial; e fontes com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico. Como resultado evidenciou-se que do ponto de vista da quantidade e da diversidade, os livros analisados atendem as indicações quanto à inclusão de documentos para a utilização em sala de aula, indicações estas que fazem parte dos critérios de avaliação do PNLD e do discurso de especialistas da Didática da História. Observou-se a presença de diversos tipos de documentos históricos, entre eles gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias. Os documentos legais foram encontrados em pequeno número: dezoito (18) no Livro A e dois (2) no Livro B. A análise das formas pelas quais os autores incluíram os documentos nos livros analisados mostram uma predominância de uso em três situações: documentos apenas citados, usados como ilustração, e com tratamento didático inadequado à construção do conhecimento histórico. Em poucas situações foram tratados como fontes e, assim, exploradas de forma a estimular o aluno à contextualização, à problematização e a interpretação. Os resultados da pesquisa evidenciaram avanços em relação à inclusão de diferentes tipos de documento nos livros didáticos, mas evidenciaram também que permanecem presentes as dificuldades em tratar os documentos como fontes, e que, portanto, há ainda a necessidade de aperfeiçoar os livros em relação a esses aspectos.

Palavras-chave: Ensino de História. PNLD. Manuais didáticos. Fontes históricas. Fontes legais.

ABSTRACT

Presents an investigation that searches the presence of legislative sources in the History textbooks destined to the eight grades from basic education approved by the Textbook National Program. The research, of qualitative type, was organized based on the following guiding questions: are the legislative sources used by the authors? If so, do they appear only as illustration or as historical sources? Are there encourage to investigations and problematizations to establish a dialogue with the past? The presence of these historical sources have the objective to build the historical knowledge? Can the presence of these sources positively contribute to the teaching and learning History process? I will use as a methodological procedure the analysis of content, in Franco's (2003) perspective, it was analyzed the History textbooks for eight grade students from basic education. I chose for a thematic approach, investigating the presence of legislative sources in the chapters or units related to before, during and after abolition period. The textbooks analysis was made with basis in four categories: cited documents; documents used as illustrations; sources partially explored didactically; and sources with didactic exploration that gives possibilities to construct the historical knowledge. It can be conclude, considering the amount and diversity of sources, that the analyzed textbooks answer to the indications for the use of sources in classroom, this indications are part of the PNLD's evaluation and the speech of experts in teaching of History. It was observed the presence of many kinds of historical sources, among them: engravings, pictures, cartoons, maps, charts, graphics, photographs and memories. The legislative sources were found in a few numbers: 18 in the book A, and 2 in the book B. The analysis of the ways authors included the sources in the analyzed textbooks shows an advantage of source's uses in three situations: only cited, used as illustration, and with a didactic treatment inadequate for the construction of the historical knowledge. In only a few situations these documents were treated as historical sources and, that way, explored stimulating the student to the contextualization, problematization and interpretation, demonstrating the need to improve the textbooks in these ways. The results of the research shows the advances in the inclusion of different kinds documents on the textbooks, but shows also the permanence of difficulties in treating documents as historical sources and, therefore, there is still the need to improve the textbooks in these aspects.

Keywords: Teaching History. PNLD. Textbooks. Historical sources. Legislative sources.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - FONTES HISTÓRICAS E ENSINO DE HISTÓRIA	19
1.1 AS ORIENTAÇÕES PARA TRABALHAR COM AS FONTES	22
1.2 O TRABALHO COM AS FONTES ESCRITAS	32
1.2.1 Os documentos do Poder Executivo.....	34
1.2.2 Os documentos legais.....	36
1.2.3 Os documentos do Poder Judiciário.....	45
1.2.4 Os documentos cartoriais.....	51
1.2.5 Os documentos eclesiásticos.....	53
1.3 PORQUE UTILIZAR FONTES HISTÓRICAS NAS AULAS DE HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	56
1.3.1 A contribuição dos documentos históricos para a multiperspectividade da História.....	57
CAPÍTULO 2 - OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E AS FONTES HISTÓRICAS	62
2.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	65
2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA IDEAL: CONFLUÊNCIAS ENTRE O PNLD E AS CONSIDERAÇÕES DE JÖRN RÜSEN	74
CAPÍTULO 3 - PRÉ-ABOLIÇÃO, ABOLIÇÃO E PÓS-ABOLIÇÃO NAS FONTES LEGAIS: ANALISANDO SUA PRESENÇA NOS LIVROS DIDÁTICOS	86
3.1 O TRABALHO EMPÍRICO: OBJETIVOS E QUESTÕES DA PESQUISA	87
3.2 OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	88
3.3 OS MANUAIS DIDÁTICOS ANALISADOS.....	92
3.3.1 Manual didático de Joelza Ester Domingues (Livro A)	92

3.3.2 Manual didático de Alfredo Boulos Júnior (livro B)	95
3.4 VERIFICANDO A PRESENÇA DE FONTES LEGAIS NOS MANUAIS DIDÁTICOS: OS RESULTADOS.....	97
3.4.1 Documentos citados	98
3.4.2 Documentos usados como ilustração	101
3.4.3 As fontes com exploração didática parcial.....	104
3.4.4 As fontes com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico	114
3.5 AS FONTES LEGAIS ESTÃO PRESENTES NOS LIVROS ANALISADOS? ...	125
4 CONCLUSÃO	134
REFERÊNCIAS.....	139

INTRODUÇÃO

Desde criança o universo escolar sempre me chamou a atenção. Meu pai é professor da rede Estadual de Ensino da cidade de Curitiba e desde pequena o acompanhava nas reuniões com os professores, nas confraternizações que aconteciam nas escolas e nas conversas sobre o cotidiano do Colégio, nas visitas que os professores faziam na nossa casa. Assim que chegou a época de escolher uma profissão, não tive dúvidas de que queria ser professora. No ano de 2006, ingressei no curso de Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Paraná. Logo no segundo ano de graduação, recebi uma bolsa de iniciação científica na área da Educação. Durante o período em que fui bolsista da professora Dr^a Susana Costa Ferreira, desenvolvi, sob sua orientação, trabalhos relacionados à Educação e à Educação Histórica. Como resultado do projeto, o trabalho intitulado "Desenho animado: uma experiência com linguagem cinematográfica no Ensino de História" foi este apresentado no EVINCI (Encontro de Iniciação Científica).

No ano de 2009 participei do Projeto Recriando Histórias¹, também como bolsista. O Projeto Recriando Histórias é coordenado pelo Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná). O Projeto é voltado, entre outros objetivos, à produção de livros didáticos de História para uso em escolas municipais, a partir de documentos guardados em estado de arquivo familiar. O projeto é coordenado pelas professoras Dr^a Tânia Maria F. Braga Garcia e Dr^a Maria Auxiliadora Schmidt. Desenvolvi, durante o período em que fui bolsista, trabalhos relacionados à pesquisa histórica, seleção de documentos para organização de materiais didáticos (livros, arquivo virtual, orientações aos professores), apoiei a produção de textos e revisão de conteúdos para os livros produzidos em Araucária e São José dos Pinhais (regiões metropolitanas de Curitiba).

No final do ano de 2009, defendi minha monografia com o título de "Reprimindo a ociosidade: legislação e controle social no pós-abolição²", sob a

¹ Maiores informações sobre o Projeto Recriando Histórias, podem ser obtidas no site: www.recriandohistorias.ufpr.br.

² Disponível em:

orientação da professora Dr^a Joseli Maria Nunes Mendonça. Com a defesa da monografia, obtive o grau de bacharel e licenciada em História, embora antes mesmo da obtenção do grau, já atuasse como professora nos colégios estaduais de Curitiba. Como se sabe, nos dias de hoje, para ser um professor da rede Estadual de ensino não é necessário ser graduado, devido à falta de profissionais para estas escolas, estudantes são contratados temporariamente.

Durante o período em que lecionei em escolas da rede estadual de ensino, pude perceber que para a maioria dos alunos de ensino básico a História está pronta; a maioria dos alunos não tem clara a ideia de que a História se produz, como qualquer outro conhecimento, através da busca intelectual. Foi pensando nisto, que elaborei um projeto de pesquisa para o Mestrado em Educação que visasse informar aos alunos que a História é uma ciência particular, que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas, pelo contrário, que a História possui uma natureza multiperspectivada (SCHMIDT e BARCA, 2009, p. 12).

No ano de 2011, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná com um projeto que propunha, primeiramente, analisar o uso das fontes legislativas nos anos finais do Ensino Fundamental, pois, no meu entendimento, através do trabalho com fontes históricas em sala de aula, o aluno passa a compreender que a História não está pronta; que a História é uma ciência particular e que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado.

Justifica-se um projeto sobre o uso de fontes, pois a historiografia contemporânea provocou uma revolução no conceito de documento histórico e também ampliou as possibilidades de sua utilização pelos historiadores. Do predomínio absoluto da fonte como prova da verdade sobre o passado, os documentos passaram a ser vistos como evidências, os quais precisam ser problematizados e interpretados pelos historiadores e também pelos professores e alunos dentro da disciplina de História.

O projeto de pesquisa para o Mestrado nasceu então, com esta preocupação em saber se os documentos, em especial os legais, estão sendo usados e problematizados em sala de aula como sugere a literatura historiográfica. Nesta

dissertação, entende-se como *fontes legais* os documentos legislativos, os decretos, as cartas régias, os discursos e pronunciamentos, enfim, todo e qualquer documento que tenha alguma relação com a lei.

Segundo Caimi (2008), nas políticas educacionais recentes, em especial para os PCNs e para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é possível observar inúmeros componentes de uma nova abordagem metodológica para o tratamento de fontes na história escolar (CAIMI, 2008, p. 140). As fontes históricas nestes documentos, não aparecem mais com um caráter ilustrativo ou comprobatório que possuíam nos manuais didáticos antigos. Nas versões mais atuais dos manuais, de acordo com Caimi, as fontes aparecem relacionadas à construção do conhecimento histórico, dando materialidade às discussões historiográficas atuais.

De acordo com Caimi, a perspectiva adotada pelos PCNs para o uso escolar de fontes históricas está alinhada com a historiografia recente, rompendo com a noção tradicional de fonte. (CAIMI, 2008, p. 140-141). Os PCNs sugerem novas dinâmicas metodológicas como: o desenvolvimento de atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos); o trabalho com documentos variados (mapas, textos, imagens, filmes); e a importância de se ensinar aos alunos procedimentos de pesquisa histórica, como consultas a fontes bibliográficas, organização de informações coletadas e como se obter informações de documentos.

Com relação ao uso de documentos em sala de aula, os PCNs dão importantes indicações metodológicas que priorizam o papel ativo do aluno nos procedimentos de compreensão e interpretação, como ressalta Caimi. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes devem ser trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico dentro de uma perspectiva autônoma (CAIMI, 2008, p. 141).

Assim como os PCNs, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), também reconhece a importância do trabalho com fontes históricas na sala de aula. Dentre os muitos critérios apresentados no edital, enfatiza-se a apresentação e efetiva discussão de fontes históricas, incorporando-as ao texto didático e mobilizando-as para a construção do conhecimento. (CAIMI, 2008, p. 141). As fontes imagéticas, assim como nos PCNs, são entendidas nos editais do PNLDs não como

ilustração e sim como parte dos objetivos dos textos, devendo ser contextualizadas, com legendas que permitam a identificação temporal e espacial da fonte.

Dessa forma pode-se afirmar que há um debate público sobre o uso das fontes para ensinar História, que incorporou as contribuições da produção acadêmica brasileira contemporânea sobre o tema. No entanto, cabe perguntar se, de fato, as orientações nacionais conseguiram aperfeiçoar os livros didáticos nesse quesito.

Ao longo da trajetória de pesquisa e estudos no Mestrado, o projeto inicial foi aperfeiçoado, e definiu-se que a pesquisa teria como objetivo analisar manuais didáticos destinados aos alunos do Ensino Fundamental, para verificar se e como os autores de manuais didáticos incorporaram o trabalho com fontes legais, considerando-se as recomendações presentes na literatura acadêmica e nos Editais do PNLD.

A escolha pela análise de manuais didáticos deve-se ao fato de que na cultura escolar, os manuais didáticos sempre ocuparam um lugar de destaque. Os livros ou manuais são elementos tradicionais da cultura escolar³ e têm estado presentes na escola ao longo de séculos. Eles podem ser compreendidos como elementos que, inseridos na escola, afetam diferentes dimensões da experiência escolar, em especial a dimensão do ensino e da aprendizagem. Os manuais didáticos e sua presença nas aulas constituem-se em fonte e objeto de pesquisas desenvolvidas, por diversos pesquisadores e grupos, incluindo-se o NPPD⁴.

De acordo com Bittencourt (1998), o manual didático é o principal veiculador de conhecimentos sistematizados e o produto cultural de maior divulgação a que os brasileiros têm acesso na cultura escolar. Ele tem sido um elemento importante para a discussão das questões relacionadas à prática de ensino do conhecimento histórico no âmbito escolar, sobretudo, porque é visto como um veículo fundamental de popularização do conhecimento histórico. (BITTENCOURT, 1998).

No caso brasileiro, o século XX foi marcado pela expansão da produção e do uso de manuais escolares, seja para os alunos, seja para professores, como

³ Sobre o conceito de “cultura escolar” ver FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

⁴ Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná, que desenvolve ações conjuntas com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da mesma universidade, orientadas pela opção de pensar a natureza do trabalho escolar em profunda conexão com a vida social em sua totalidade, o que indica abordagens específicas para examinar todos os elementos que estruturam a vida nas escolas.

salientam Chaves e Garcia (2011). Ao longo dos últimos cem anos, os livros ganharam força e passaram a influenciar a educação do nosso país, tanto do ponto de vista dos conteúdos de ensino quanto das formas de ensinar, privilegiando concepções e abordagens, indicando estratégias e recursos e, portanto, contribuindo para definir elementos constitutivos do ensino nas diferentes disciplinas escolares. (CHAVES e GARCIA, 2011).

No Brasil, como existem programas nacionais de avaliação e distribuição de livros didáticos a todos os alunos de Ensino Fundamental e Médio, para a maior parte das disciplinas curriculares, em particular o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o debate sobre os manuais se insere para além da dimensão didática como uma questão política e educativa da maior relevância, como afirma Garcia (2010).

Isto impõe aos pesquisadores o desafio de se aproximar dos sujeitos escolares, em especial, professores e alunos, para compreender as formas pelas quais o livro afeta as aulas na dimensão do ensino e da aprendizagem e analisar, portanto, se todo o recurso público aplicado no programa está contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nesse contexto é que a pesquisa proposta encontra sua justificativa.

A pesquisa investigou a presença das fontes legais nos livros didáticos de História, a partir de algumas questões orientadoras: os documentos legais são usados pelos autores? Se sim, aparecem somente como ilustração ou têm a finalidade de construir o conhecimento histórico? São entendidas como mera ilustração das narrativas históricas apresentadas? São estimuladas indagações e problematizações de forma a estabelecer um diálogo com o passado? A presença dessas fontes pode contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem histórica?

O objetivo principal da pesquisa é, portanto, verificar se as fontes legais têm sido incorporadas aos livros, principalmente em temas relativos ao período pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravidão no Brasil. A pesquisa se justifica por alguns motivos: em livros examinados aleatoriamente, evidenciou-se a ausência dessas fontes; porque essas fontes hoje estão disponibilizadas virtualmente, o que favorece seu uso pelos professores pela facilidade de acesso à Internet; devido a minha familiaridade com estes documentos, desde o trabalho de conclusão do curso de Licenciatura e Bacharelado em História, no qual analisei um projeto de lei que

visava reprimir os libertos e os respectivos debates em torno dele na Câmara dos Deputados⁵; devido a existência de trabalhos historiográficos que utilizam os documentos legais, em especial os trabalhos dos pesquisadores brasileiros que se dedicam a estudar os temas relativos ao período pré/abolição/e pós abolição da escravidão no Brasil; e também por não ter sido encontrado nenhum estudo relacionado à presença das fontes legais nos manuais didáticos, na revisão bibliográfica realizada.

Para atender a esse objetivo, defini como material empírico os livros didáticos de História destinados aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Esta escolha se justifica pelos temas propostos para estas séries, ou seja, temas que abordam o período pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravidão no Brasil, temas que devem ser apresentados aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, de acordo com as orientações curriculares dos sistemas de ensino.

Metodologicamente, foi utilizada a análise de conteúdo, na perspectiva de Franco (2003). Para essa autora, a partir de uma pré-análise dos materiais selecionados, são definidas categorias e hipóteses de trabalho para o desenvolvimento das análises finais.

Para apresentar a pesquisa, organizei a dissertação em capítulos. O primeiro capítulo trata da presença das fontes históricas para ensinar História e, é fruto de uma revisão bibliográfica realizada ao longo do percurso de estudos no Mestrado. Existe uma grande quantidade de trabalhos sobre o tema “fontes históricas na sala de aula”, fruto das discussões levantadas pelas atuais correntes historiográficas e pelos debates no campo do Ensino da História, discussões estas que também influenciaram os manuais didáticos e as políticas públicas educacionais. Alguns trabalhos que orientam os professores sobre como trabalhar com fontes em sala de aula foram destacados. No entanto, a maior parte do capítulo é dedicada ao trabalho com as fontes documentais, tema pouco abordado na bibliografia analisada, embora seja grande a quantidade destas fontes nos manuais didáticos.

O segundo capítulo da dissertação aborda questões sobre os livros didáticos de História e as fontes históricas. O capítulo traz também elementos sobre a importância de se estudar os manuais didáticos; influências que os livros didáticos sofrem até chegarem às mãos dos professores e alunos na sala de aula; o

⁵ SILVA (a), Anne Cacielle Ferreira da. **“Reprimindo a ociosidade: legislação e controle social no pós-abolição.”** Curitiba, 2009.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Apresenta-se também o que seria um Livro didático ideal para Jörn Rüsen e para o PNLD.

O último capítulo é dedicado aos procedimentos de pesquisa e a apresentação de resultados de análise realizados nos manuais didáticos de Joelza Ester Domingues (LIVRO A) e Alfredo Boulos Júnior (LIVRO B). A análise dos manuais didáticos foi realizada com base em quatro categorias, referidas à forma como as fontes foram incorporadas aos livros: documentos citados; documentos usados como ilustração; fontes com exploração didática parcial; e fontes com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico.

Entende-se que a disciplina de História não deve ser vista pelos professores e pelos alunos como uma matéria escolar que se resume a decorar datas, nomes importantes e fatos políticos de relevância. O que se deve buscar é a transformação das aulas em espaços de produção do conhecimento, por parte de alunos e professores. Um dos meios possíveis para isso, dentre outros, é trabalhar com documentos históricos em sala de aula, de forma a contribuir para que o aluno compreenda que a História não está pronta e que a História se faz através da análise e interpretação das fontes, ou seja, vestígios deixados por nossos antepassados.

O trabalho com fontes históricas em sala de aula abre a possibilidade de construção do conhecimento histórico, o que só se torna possível quando há de fato uma aprendizagem histórica, ou seja, quando o ensino contribui para a formação da consciência histórica dos alunos, na perspectiva adotada por Jörn Rüsen. Segundo o pesquisador:

“a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. O modo mental deste potencial de recordação é o relato da história (relatar não no sentido de entender uma mera descrição, mas no sentido de uma forma de saber e de entendimento antropológicamente universais e fundamentais). Esta forma narrativa que oferece uma interpretação da história do passado representado cumpre uma função de orientação para a vida atual”. (RÜSEN, 2010, p.112-113).

O professor pode observar a presença da consciência histórica analisando as narrativas do aluno, nas quais pode observar se ele representa o passado de maneira tão clara e descritiva que a atualidade se converte em algo compreensível e

a própria experiência de vida adquire perspectivas de futuro sólidas, como salienta Jörn Rüsen (2010, p. 113).

Assim, as análises desenvolvidas no capítulo 3 desta dissertação, tiveram o objetivo principal de verificar se as fontes legais efetivamente têm sido incorporadas aos livros, principalmente em temas relativos ao período pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravatura no Brasil, avaliando a forma como esta incorporação se deu e se a sua presença pode contribuir positivamente para a construção do conhecimento histórico.

Nas considerações finais apresenta-se a síntese dos resultados obtidos. Pode-se perceber que o livro A e o livro B atendem as indicações para a utilização de fontes em sala de aula, indicações estas que fazem parte dos critérios de avaliação do PNLD e do discurso de especialistas da Didática da História. Nos materiais empíricos analisados, observou-se a presença de diversos tipos de fontes históricas, entre elas: gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias e as fontes legais que foram o objeto de maior interesse nesta pesquisa. No entanto, muitos documentos legais aparecem somente citados nos manuais didáticos analisados, ou seja, grande parte das vezes os autores não os trazem para compor o manual didático, o que deve ser considerado como um problema e como desafio a ser ainda enfrentado no ensino da História.

CAPÍTULO 1 - FONTES HISTÓRICAS E ENSINO DE HISTÓRIA

A historiografia contemporânea provocou uma revolução no conceito de documento histórico e também ampliou as possibilidades de sua utilização pelos historiadores. Do predomínio absoluto da fonte como prova da verdade sobre o passado, os documentos passaram a ser vistos como evidências, os quais precisam ser problematizados e interpretados pelos historiadores e também pelos professores e alunos dentro da disciplina de História. É importante ressaltar que o documento passa a não possuir mais o caráter de prova; ele passa a ser visto e interpretado com base no tempo e no espaço da sua produção, sem menosprezar o lugar social, os interesses, valores, ou seja, todos os aspectos subjetivos e objetivos que condicionam o produtor ou os produtores do documento (SILVA (b), 2007). O documento passa agora a ser problematizado e analisado dentro de suas especificidades.

A utilização exclusiva de documentos escritos como única fonte a ser considerada sobre o passado foi superada também pela ampliação do conceito de fonte, pois tudo o que foi e é produzido pela humanidade pode ser tomado como referência para o trabalho do historiador. Passa-se a considerar diversos tipos de documentos, como certidões de batismo, de óbito, de casamento, pinturas, charges, revistas, jornais, literatura, músicas, entre outros; e a sociedade contemporânea tem tornado cada vez mais complexa a utilização dos documentos, devido à expansão e à sofisticação das novas tecnologias da informação. Mas acima de tudo, é importante ressaltar o fato de que um ensino de história que se pretende renovado, não pode prescindir do trabalho com as fontes históricas em aulas de história.

O tratamento do tema *fontes históricas na sala de aula* é fruto das discussões levantadas pelas atuais correntes historiográficas e estas discussões também influenciam os manuais didáticos e as políticas públicas educacionais. Em sua pesquisa intitulada “Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção do conhecimento escolar?”, Flávia Eloisa Caimi analisa a incorporação de fontes na história escolar através dos manuais didáticos e das políticas públicas articuladas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (CAIMI, 2008).

De acordo com Caimi, a perspectiva adotada pelos PCNs para o uso escolar

de fontes históricas esta alinhada com a historiografia recente, rompendo com a noção tradicional de fonte. (CAIMI, 2008, p. 140-141). Os PCNs sugerem novas dinâmicas metodológicas como o desenvolvimento de atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos); propõem o trabalho com documentos variados (mapas, textos, imagens, filmes); e destacam a importância de se ensinar aos alunos procedimentos de pesquisa histórica como consultas em fontes bibliográficas, organização de informações coletadas e como se obter informações de documentos.

Assim como os PCNs, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em seus documentos oficiais, também reconhece a importância do trabalho com fontes históricas na sala de aula. Dentre os muitos critérios apresentados no Edital que orienta a produção dos livros por autores e editoras, enfatiza-se a apresentação e efetiva discussão de fontes históricas, incorporando-as ao texto didático e mobilizando-as para a construção do conhecimento. (CAIMI, 2008, p. 141). O trabalho com as fontes imagéticas, assim como nos PCNs, é sugerido e orientado nos documentos do PNLD, não como mera ilustração, mas sim como parte dos objetivos dos textos, devendo ser contextualizadas, com legendas que permitam a identificação temporal e espacial da fonte.

Outra pesquisadora que analisou a presença das fontes em sala de aula na perspectiva do PNLD foi Maria Telvira da Conceição. A autora analisou as resenhas das Coleções avaliadas pelo PNLD-2007, presentes no Guia do Livro Didático do mesmo ano para observar, entre outras questões, qual era a consistência da proposição de fontes e linguagens históricas nas obras didáticas selecionadas no Guia de 2007 e qual era o perfil da introdução das fontes nessas obras. (CONCEIÇÃO, 2007, p. 4).

Segundo Conceição, das 30 coleções aprovadas pelo PNLD-2007, 29 possuíam fontes de diversos tipos e linguagens como jornais, revistas, charges, depoimentos orais, documentos oficiais, receitas culinárias, entre outros. Esta presença de fontes diversas é um indicativo do espaço que o documento histórico vem ocupando no material didático e, potencialmente, no ensino e na aprendizagem histórica.

De acordo com a pesquisadora, as coleções avaliadas revelaram o seguinte perfil: 16 coleções apresentaram e relacionaram as fontes com o conhecimento histórico; 4 coleções pontualmente apresentaram personalidades e fatos; e 10

coleções apresentaram fontes sem a devida relação com o conhecimento histórico, embora não tenham se direcionado para a história factual. (CONCEIÇÃO, 2007, p. 5). Os dados apresentados por Conceição são preocupantes, pois quando não há no manual didático uma correta relação entre fontes e construção do conhecimento histórico, estabelece-se um distanciamento em relação ao que é História na visão contemporânea, ainda que os documentos estejam presentes na obra.

Conceição observou que das 30 coleções aprovadas pelo PNLD de 2007, 13 apresentaram algum tipo de problema na proposição das fontes. Entre os problemas a autora destacou: créditos incompletos; fontes utilizadas apenas como ilustração; fontes pouco exploradas na relação com o conteúdo; fontes tratadas como representação do real. Pode-se dizer que muitas vezes as fontes são incorporadas nos manuais didáticos somente para atender a uma exigência do edital, não havendo uma outra finalidade, na perspectiva da didática da História, para a presença do documento na obra.

Essas constatações aumentam a exigência de um trabalho criterioso por parte do professor na utilização dessas fontes, como ressalta Conceição (2007), e apresentam a possibilidade de estender as pesquisas para o período mais recente, verificando se o problema permaneceu apesar dos processos de avaliação dos livros didáticos.

No artigo “Vestígios do Passado: documento e ensino de História”, Pereira e Fraga lançam um olhar sobre as formas como a documentação histórica tem sido trabalhada pelas publicações didáticas e percebem algumas regularidades, também apontadas por Conceição. Entre elas, está o fato de que muitos documentos históricos aparecem como prova de determinado discurso, com um caráter de autoridade que dá maior credibilidade e força de verdade à narrativa correspondente (PEREIRA e FRAGA, 2011, p. 8). Esta regularidade encontrada pelos autores na análise de várias publicações didáticas foi encontrada também no estudo exploratório, realizado para esta dissertação.

Segundo Pereira e Fraga (2011), é bastante comum encontrar fontes históricas como mera ilustração nas publicações didáticas. A fonte aparece como uma espécie de “apêndice do conjunto argumentativo/descritivo do texto didático” (PEREIRA e FRAGA, 2011, p. 8), não sendo tratada como uma evidência do passado. Devido a este e outros problemas - também apresentados por Conceição - que se coloca em relevo o papel do professor no tratamento dado as fontes

históricas.

Nesse sentido, com a utilização do documento presente no manual didático, de maneira adequada, o professor consegue tornar familiar o que para muitos alunos pode parecer estranho, levando os estudantes a reconhecer vínculos, ligações e identificações entre seu tempo e o tempo passado. É importante que o professor busque mostrar para seus alunos que o documento possui uma história e que ele nasce e sobrevive dentro de um determinado contexto. O documento não deve ser visto pelos alunos como prova irrefutável do real, mas como um meio que permite o questionamento do passado. Para que este objetivo seja alcançado, a apresentação das fontes deve ser acompanhada de atividades nas quais se orienta a observação, a descrição e análise e interpretação dos dados.

O uso de fontes em sala de aula possui, além de suas potencialidades, os seus perigos, visto que se utilizadas de maneira inadequada, podem ocasionar equívocos, como salientam Pereira e Fraga (2011). Para se trabalhar com fontes em sala de aula, é necessário analisar o conteúdo explícito destas fontes e colocar também a possibilidade de outras perguntas, formulando questões que aprofundem o tratamento dado aos documentos.

1.1 AS ORIENTAÇÕES PARA TRABALHAR COM AS FONTES

A grande quantidade de trabalhos que falam sobre o tema “fontes históricas na sala de aula” é fruto das discussões levantadas pelas atuais correntes historiográficas, discussões estas que também influenciam os manuais didáticos e as políticas públicas educacionais. Pode-se afirmar, portanto, que há um debate público sobre o uso das fontes para ensinar História, que incorporou as contribuições da produção acadêmica brasileira contemporânea sobre o tema.

Os documentos oficiais de orientação curricular e os manuais de metodologia orientam os professores sobre como trabalhar com as fontes históricas em sala de aula. No livro “Ensinar História”, em especial no capítulo 6 intitulado “As fontes históricas e o Ensino de História”, Schmidt e Cainelli discutem os sentidos da palavra *documento*, utilizada no ensino da História. Segundo as autoras, existem duas interpretações para o *documento*. Na primeira, ele pode ser identificado como o

material usado para fins didáticos, como livro didático, mapa histórico e filme com objetivos educacionais. Nesta condição, os documentos podem ser designados como “*suporte informativo*” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 90). Na segunda interpretação, documento quer dizer “*fonte*”, ou seja, fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de serem exploradas pelo historiador.

O ensino de História, comumente denominado de “tradicional” ou “positivista” se preocupa fundamentalmente, de acordo com Schmidt e Cainelli, em apresentar o documento histórico como prova irrefutável da realidade passada. Nos livros didáticos, documentos usados nesta perspectiva têm a finalidade de dar credibilidade aos textos presentes no manual e para a narrativa do professor. (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 90-91).

A partir da difusão de princípios e métodos da pedagogia da Escola Nova, a forma de usar o documento em sala de aula sofreu algumas modificações, segundo Schmidt e Cainelli. Essa pedagogia deslocou para o aluno o centro do processo de ensino e aprendizagem, e a utilização de documentos tornou-se uma forma de o professor motivar o aluno para o conhecimento histórico, de estimular suas lembranças e referências sobre o passado (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 93). As autoras atentam para o fato de que apesar da mudança no tratamento didático, o lugar do documento na relação de ensino e da aprendizagem permaneceu com o mesmo significado de antes, ou seja, continuou sendo uma prova irrefutável do real.

A historiografia contemporânea, como já exposto, provocou uma renovação no conceito de documento histórico. Os historiadores contestaram a ideia de documento como matéria inerte, com a qual se reconstrói o que os homens fizeram. O documento passou a ser considerado como vestígio deixado pelos homens e passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou. (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 93-94). Agora rechaçado como prova do real, o documento passou a ser visto como indício, testemunha do passado, o qual fala quando é questionado.

Esta nova concepção de documento histórico implica, segundo Schmidt e Cainelli, repensarmos o seu uso em sala de aula, já que “a sua utilização é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 94). Segundo as autoras, “o contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de

representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada.” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 94).

Essa nova concepção de documento histórico, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, exclui, segundo Schmidt e Cainelli, qualquer tipo de relação autoritária, como a do ensino sempre centrado no professor. O inverso também não é válido a esse processo de renovação, isto é, o aluno não pode sozinho analisar um documento histórico. Essa concepção, segundo as autoras, “propõe que a relação entre professor, aluno e conhecimento seja interativa, uma relação em que o trabalho com os conteúdos e o prazer de aprender poderão ajudar aluno e professor a pensarem historicamente e se apoderarem da história vivida numa dimensão totalmente humana” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 94-95).

De acordo com Schmidt e Cainelli, a concepção renovadora de documento e de seu uso em sala de aula, parte do pressuposto de que o trabalho com documentos históricos pode ser ponto de partida para a prática de ensino da História. Segundo as autoras, nessa perspectiva, os documentos não devem ser tratados como fins em si mesmos, mas devem responder as indagações e as problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 95).

Na maioria dos trabalhos atuais no campo da Didática da História pode-se observar que é com a perspectiva da historiografia contemporânea que os professores são orientados a trabalhar com as fontes históricas em sala de aula. Em primeiro lugar, é necessário que o professor identifique qual é o tipo de documento que irá trabalhar com seus alunos. Existem documentos que são denominados de fontes primárias e, outros, fontes secundárias. De acordo com Schmidt e Cainelli, o primeiro passo em sala de aula é fazer o aluno saber identificar o documento que está sendo trabalhado, se é uma fonte primária ou uma fonte secundária e como ele se apresenta: de forma escrita, oral, iconográfica, material, arqueológica, entre outras. O segundo passo, segundo as autoras, é fazer o aluno formular questões como estas: “O que esta fonte me informa?”, “O que posso deduzir dessas informações?” (...) (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 96).

As fontes primárias são assim denominadas por serem testemunhas do passado

que se caracterizam por ser de “primeira mão” ou contemporâneas dos fatos a que se referem. Essas fontes podem ser de vários tipos, como é possível observar no quadro elaborado por Schmidt e Cainelli.

Quadro 1: Tipologia de fontes primárias	
Fontes materiais:	utensílios, mobiliários, roupas, ornamentos (pessoais e coletivos), armas, símbolos, instrumentos de trabalho, construções (templos, casas, sepulturas), esculturas, moedas, restos (de pessoas ou animais mortos), ruínas e nomes de lugar (toponímia), entre outros.
Fontes escritas:	documentos jurídicos (constituições, códigos, leis, decretos), sentenças, testamentos, inventários, discursos escritos, cartas, livros de contabilidade, livros de história, autobiografias, diários, biografias, crônicas, poemas, novelas, romances, lendas, mitos, textos de imprensa, censos, estatísticas, mapas, gráficos ⁶ e registros paroquiais, por exemplo.
Fontes visuais:	pinturas, caricaturas, fotografias, gravuras, filmes, vídeos e programas de televisão, entre outros.
Fontes orais:	entrevistas, gravações (de entrevistas, por exemplo), lendas contadas ou registradas de relato de viva-voz, programas de rádio e fitas cassete, por exemplo.

QUADRO 1- TIPOLOGIA DE FONTES PRIMÁRIAS.

Fonte: SCHMIDT e CAINELLI, Marlene, 2004, p. 96-97.

As fontes secundárias são registros que contêm informações sobre os conteúdos históricos resultantes de uma ou mais elaborações realizadas por diferentes pessoas. Como exemplo de fontes secundárias, Schmidt e Cainelli citam as explicações do professor de história em sala de aula, os livros didáticos, os mapas históricos, os gráficos, entre outros (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 97).

Após a identificação do tipo de documento que se está utilizando em sala de aula, o professor pode esclarecer questões acerca do documento, como palavras cujo significado seja desconhecido, construções gramaticais e frases que possam ser mal compreendidas. Vale a pena ressaltar que para cada tipo de fonte, em geral, existe uma maneira adequada, proposta pela bibliografia acadêmica, de como se trabalhar em sala de aula. Com relação às fontes imagéticas ou visuais, por exemplo, não devem ter somente a função de ilustração. As imagens devem admitir e estimular interpretações; possibilitar comparações; e, sobretudo, fazer com que os alunos compreendam a diferença do passado em comparação com a experiência do presente (RÜSEN, 2010, p. 120). De acordo com Araújo e Santos, as imagens não

⁶ Observa-se que as autoras colocam os mapas e gráficos na categoria de fontes escritas. Alguns autores colocam estes documentos na categoria de fontes imagéticas. Nota-se portanto que há uma divergência entre a literatura acadêmica ao se classificar estes documentos.

devem ser somente observadas, mas também devem ser “lidas” (ARAÚJO e SANTOS, 2007, p. 6). Quando os autores falam que as imagens precisam ser “lidas”, significa que é necessário ter conhecimentos para se analisar uma determinada imagem.

Segundo a produção acadêmica brasileira contemporânea, o professor deve tratar as imagens como fonte documental as quais assim como os documentos escritos e os testemunhos orais, constituem-se como uma forma de evidência histórica. De acordo com Silva, parafraseando Burke, através das imagens, é possível ler as estruturas de pensamentos e representações de uma determinada época. (SILVA (b), 2007). Os professores devem tomar a iconografia (pinturas, charges, caricaturas, mapas) como registro histórico e, assim, indagar as fontes em busca de respostas sobre o passado.

O professor é orientado, primeiramente, a observar se a fonte é utilizada no manual didático como uma representação, para ilustrar um conteúdo ou corroborar com as ideias do texto. Após esta primeira avaliação, o professor é orientado a utilizar o mesmo procedimento que se usa com os documentos escritos, ou seja, é necessário saber o que for possível acerca da imagem, tais como: qual a finalidade com que foi produzida? Em que época foi produzida? Qual o seu valor para a sociedade estudada? (SILVA (b), 2007). O professor deverá observar também quem produziu a obra, para quem a produziu, com quais intenções a produziu e quem consumiu a obra.

De acordo com Silva, para a análise e interpretação de uma fonte iconográfica, deve-se manter o mesmo procedimento realizado com as fontes escritas, ou seja, os professores não podem conceber as fontes imagéticas como a “história em si”, ou “o espelho da realidade” e sim como um objeto elaborado historicamente pelo homem na sociedade e, portanto, um objeto que precisa ser analisado dentro das suas especificidades.

As pinturas e imagens em geral, alertam Sousa e Purificação, constroem símbolos pela composição plástica e por isso, devem ser vistas muito mais do que ilustrações (SILVA e PURIFICAÇÃO, 2003). As imagens permitem a visualização de representações do imaginário coletivo e tornam-se referências da memória sobre temas históricos. É com este olhar que as fontes iconográficas devem ser estudadas em sala de aula.

Em alguns trabalhos, o professor é orientado também a trabalhar com as

histórias em quadrinhos em sala de aula. As histórias em quadrinhos podem ser encontradas facilmente nos manuais didáticos e também se enquadram na categoria das fontes históricas chamadas de fontes visuais ou imagéticas. No livro “Ensinar e aprender História: Histórias em quadrinhos e canções”, os autores buscam analisar o uso das histórias em quadrinhos com temas históricos na aula de História.⁷ De acordo com os autores, estas fontes foram privilegiadas por fazerem parte da cultura juvenil e por conterem uma linguagem que permite compreender a relação passado/presente (SOBANSKI... [et al], 2010, p. 46)

Os autores partem do princípio de que as histórias em quadrinhos permitem que se criem metodologias para o trabalho do professor e dos estudantes na aula de História (SOBANSKI... [et al], 2010, p. 46). Os professores de História devem ficar atentos aos anacronismos⁸ e descontextualizações que aparecem frequentemente nos enredos das histórias em quadrinhos e geralmente, não são percebidos pelos estudantes que tendem a entendê-los como uma verdade. Daí a necessidade tanto da intervenção do professor como da construção de uma metodologia apropriada para o trabalho com as histórias em quadrinhos, como salientam os pesquisadores (SOBANSKI... [et al], 2010, p. 48).

Os autores salientam que o uso das histórias em quadrinhos como fonte histórica proporciona aos alunos a aprendizagem em uma Educação Histórica de qualidade, principalmente se forem usadas metodologias voltadas para a confrontação entre fontes. A confrontação entre fontes é necessária porque as histórias em quadrinhos, segundo os autores, devido a sua estrutura narrativa ficcional, não permitem por si sós a construção de uma narrativa histórica pelos alunos (SOBANSKI...[et al], 2010, p. 56-57)

Os autores ressaltam também que é fundamental que o professor permita que os estudantes produzam livremente suas inferências e até mesmo a sua empatia com as fontes, principalmente com a história em quadrinhos. É a partir das impressões dos alunos que o professor deverá desenvolver sua intervenção na aula de História.

Com a ampliação da variedade de objetos de investigação do historiador, a

⁷ Neste livro outros assuntos são abordados, entre eles, a presença da música nos livros didáticos de História. No entanto, destaca-se aqui apenas o uso das histórias em quadrinhos com temas históricos na aula de História.

⁸ Os anacronismos são elementos que estão representados em uma determinada época histórica, mas que objetivamente pertencem a outro contexto histórico.

música passa também a ganhar espaço nos livros didáticos e ser objeto de interesse de algumas produções acadêmicas. De acordo com Lima (a) (2009), por meio da música o professor pode tanto despertar o interesse dos alunos em sala, quanto conhecer uma sociedade específica.

De acordo com Lima, a música (letra, canção, compositor, áudio, entre outros), tem sido utilizada nas abordagens dos livros didáticos com mais frequência nas últimas décadas; utilizando-se dos estudos de Circe Bittencourt, Lima afirma que o uso da música é importante para situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência. No entanto, ressalta o autor, se existe certa facilidade em usar a música para despertar o interesse dos alunos, o problema está em transformá-la em objeto de investigação. (LIMA (a), 2009, p. 185-186).

Com relação à temática da música nos livros didáticos, Chaves investigou a presença e ausência da música brasileira nos manuais didáticos voltados para o Ensino Fundamental. O autor fez uma análise preliminar de três das vinte e duas coleções aprovadas pelo PNLD/2005, levando em consideração algumas questões, como: verificar quais canções foram privilegiadas e suas incidências nos manuais aprovados pelo PNLD/2005; identificar quais metodologias os autores usaram para análise dessas canções e se são trabalhadas no manual do professor ou livro do aluno; e verificar a presença da música caipira nesses manuais. Constatada a ausência desse gênero nos livros didáticos analisados, Chaves investigou as possibilidades de trabalhar com esse gênero, em aulas de História, de forma articulada aos conteúdos de ensino (CHAVES, 2005, p. 1).

Com relação à preocupação de Chaves em relação à música caipira/música raiz, ela se justifica pelo fato de já existirem trabalhos com temas relacionados a *Bossa Nova*, *Tropicalismo* e a *Jovem Guarda*, sendo o gênero caipira “simplesmente descartado nos manuais didáticos” e nas pesquisas referentes ao tema música/canção nos manuais. (CHAVES, 2005, p. 7). Segundo o autor, quando a música caipira é analisada dentro de um contexto histórico, ela apresenta um caráter narrativo das dificuldades do homem rural na cidade grande e pode contribuir para uma melhor compreensão da realidade vivida pelo migrante em seu novo espaço de vida.

Segundo Chaves, para se obter um bom resultado ao se trabalhar com canções em sala de aula, é necessário aliar o estudo de documentos históricos às letras de canções que traduzam parte da memória da história do Brasil. Para o autor,

a música caipira faz parte da memória e esta dentro de um contexto que expressa as angústias do homem do campo frente à sua nova realidade (urbana). (CHAVES, 2005, p. 9).

Também é pesquisado por Azambuja o uso da música em sala de aula. Em seu artigo intitulado “Você acha que a música pode ser usada em aula de história?: protonarrativas de jovens alunos brasileiros e portugueses”, apresenta resultados parciais de uma das questões dos instrumentos de investigação do seu estudo principal da tese de doutorado. O pesquisador fez as seguintes perguntas para jovens alunos portugueses e brasileiros do segundo ano do ensino médio de escolas públicas das cidades de Vila Nova de Famalicão (Portugal), e Florianópolis (Brasil), nos meses de janeiro e março de 2012: “Você acha que a música pode ser usada em aulas de História? Que músicas? Por quê? Para que? Como?”

Com relação à primeira pergunta, segundo Azambuja, 96% dos alunos portugueses e 74% dos alunos brasileiros responderam que sim, a música pode ser usada em aulas de História. Sobre “Que músicas”, 80% dos alunos portugueses responderam que a música pode ser usada em aulas de História, desde que esteja relacionada a temáticas, matérias e conteúdos históricos, além de hinos, guerras e revoluções; 15% dos alunos responderam que “qualquer música” pode ser usada desde que esteja relacionada à “história”; apenas 7,6% manifestaram a expectativa de utilizar músicas advindas do gosto musical dos jovens em questão. Já os alunos brasileiros, um total de 87%, argumentaram que a música pode ser usada em aulas de História porque determinadas músicas estão diretamente relacionadas à “história” e à “cultura”; conceberam a historicidade das condições de criação e produção da música e identificaram a temática histórica veiculada em certas canções; conceberam a música como fonte histórica para a obtenção de informações acerca do passado; 43% dos alunos relacionaram músicas a conceitos históricos substantivos; 26% dos alunos afirmaram que qualquer tipo de música pode ser usada em aulas de História; e alguns demonstraram não saber bem ao certo que tipo de música utilizar. (AZAMBUJA, 2012, p. 15-16).

Com relação à questão “Por que”, 42% dos alunos portugueses e 34% dos alunos brasileiros justificaram o uso da música porque desperta o interesse, atenção, concentração, motivação, e tornam as aulas mais descontraídas, divertidas, e atraentes; 38% dos alunos portugueses e 34% dos alunos brasileiros escreveram que a música facilita a aprendizagem, a memorização e porque configura um método

inovador para ensinar História; 23% dos jovens portugueses e 21% dos jovens brasileiros conceberam a música como fonte histórica que “relata”, “retrata” e “transmite” informações sobre o passado. (AZAMBUJA, 2012, p. 16).

A investigação feita por Azambuja com os jovens estudantes é relevante por explicitar que a maioria dos estudantes acredita que a música pode sim ser usada em aulas de História. Ouvir o que pensam os maiores usuários das fontes históricas em sala de aula é de extrema importância para professores e pesquisadores e pode levar a uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Os sujeitos que colaboraram na investigação de Azambuja, em sua maioria, acham que a música deve ser utilizada em sala de aula desde que esteja relacionada a temáticas, matérias e conteúdos históricos, o que vai ao encontro do que professores e pesquisadores têm defendido.

Com relação à “como trabalhar com a música em sala de aula”, Sousa (b) utilizando os estudos de Bittencourt (2004), orienta os professores a trabalhar com a música popular brasileira em aulas de História. Segundo Sousa, o educador deve perceber quais os ritmos e gostos musicais mais escutados pelos alunos e a partir de então, deve tentar adequá-los aos objetivos propostos dentro dos conteúdos programáticos, suscitando questionamentos, dúvidas e porquês, levando os alunos a perceberem que na música perpassa discursos, críticas sociais, políticas, econômicas e culturais, além de fazer parte de uma determinada estrutura social, cultural e espacial, que esta inserida, portanto, num determinado contexto histórico. (SOUSA (b) , 2007, p. 5).

Para se obter um bom resultado de análise da música nas aulas de História, é necessário que a interpretação seja feita em conexão com a letra, com o contexto, com a obra, com o autor, com a sociedade, com a ideologia e a estética. Sousa (b), parafraseando Marcos Napolitano (2002), afirma que é necessário se compreender as várias manifestações e estilos musicais dentro de sua época, dentro da cena musical na qual esta inserida, isto porque, a música é uma produção cultural que carrega um grande acervo de conteúdo histórico, social e ideológico. (SOUSA (b), 2007, p. 3). Se empregada da maneira correta em sala de aula, a música propicia aos educandos uma maior interação com o conteúdo proposto, além de fazê-los refletir o contexto social abordado pela canção.

Para o pesquisador, a música tem o “poder” de envolver os educandos com os conteúdos objeto de análise, pode também levar o aluno a desenvolver o espírito

crítico e reflexivo, além de estar em concordância com a proposta dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), no que se refere a utilização de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos nas salas de aula. (SOUSA (b), 2007, p. 2). Em síntese, segundo Sousa, a utilização da música como ferramenta auxiliar nas análises feitas nas aulas de História funciona como um “catalizador da aprendizagem” e é capaz de fazer com que os alunos descubram realidades culturais e valores outros de forma muito mais inteligível e participativa, além de ser uma atividade extremamente lúdica e de grande aceitação entre os alunos. (SOUSA (b), 2007).

No entanto, é necessário enfatizar que a preocupação aqui é o uso de fontes no ensino. Sobanski...[et al] (2010, p. 108) apresentam uma proposta para o trabalho com a música nas aulas de História. Salientam que para se obter êxito com a utilização deste tipo específico de fonte, é necessário seguir alguns procedimentos.

O primeiro passo é verificar “o que o aluno precisa aprender”, ou seja, o professor deve investigar as ideias históricas que os alunos possuem sobre o tema que deve ser estudado. Em seguida, deve-se fazer um recorte da temática e a partir daí buscar canções que tenham como tema o assunto que será estudado pelos alunos. Após ser escolhida a canção, o professor pode e deve buscar outras fontes históricas e assim fazer uma confrontação com as fontes (SOBANSKI... [et al], 2010, p. 108-109).

Após o professor fazer uma categorização e análise dos dados produzidos pelos estudantes (compreensão das ideias históricas prévias dos alunos), o professor pode intervir. O uso das canções pode ser articulado às aulas expositivas e/ou às visitas a lugares de memória (museus, arquivos monumentos, locais públicos, habitações, locais de trabalho, entre outros), como salientam os pesquisadores (SOBANSKI...[et al], 2010, p.109).

Segundo os autores, o uso das canções deve ser articulado à análise das temporalidades (permanências, mudanças, simultaneidades, recorrências históricas). Após o término de todo o processo da aula, o professor pode solicitar aos seus alunos que comuniquem o que apreenderam e desta forma o professor pode perceber como e de que forma os estudantes sistematizaram o conhecimento histórico (SOBANSKI...[et al], 2010, p. 109). Também salientam que a comunicação do estudante para o professor e para a turma não tem formas ou critérios definidos – pode ser sistematizada na forma de seminários, debates, encenações, produção de

painéis e de narrativas históricas ou ainda outras formas, como o professor julgar mais conveniente. O importante é o professor detectar se o estudante conseguiu produzir ideias históricas elaboradas a partir do trabalho com as canções e de que forma isso se fez. Na avaliação, o professor pode comparar as ideias históricas produzidas pelos estudantes antes e depois da sua intervenção pedagógica, buscando verificar se houve mudança na aprendizagem do aluno (SOBANSKI...[et al], 2010, p. 110).

Como se pode observar, o tema “uso de fontes para se ensinar História” está presente em vários trabalhos e é, portanto, objeto de interesse de muitos pesquisadores ligados à área de Educação e de Ensino de História. Os documentos oficiais de orientação curricular e os manuais de metodologia para o ensino de História orientam os professores para o trabalho com as fontes em sala de aula. No entanto, na revisão bibliográfica realizada, não foram localizados muitos trabalhos sobre a presença das fontes escritas nos manuais didáticos, nem muitas discussões sobre como se trabalhar com as fontes escritas em sala de aula, visto isto, que merecerá atenção na seção seguinte deste texto, para situar as fontes legais.

1.2 O TRABALHO COM AS FONTES ESCRITAS

Na bibliografia disponível sobre a presença das fontes nos manuais didáticos, constatou-se a pouca presença de discussões sobre as fontes escritas/documentais nos manuais. Uma hipótese explicativa para isso pode ser o fato de que com a revolução no conceito de documento histórico e a ampliação das possibilidades de sua utilização pelos historiadores, as fontes escritas, que durante muito tempo foram vistas como “prova da verdade”, passaram a ser menos enfatizadas em favor de outras fontes.

Devido à falta de pesquisas relativas a este tipo de fonte nos manuais didáticos e o objetivo dessa dissertação em analisar a presença das fontes legais nos manuais, justifica-se o grande espaço dedicado às fontes documentais. Para tanto, utilizou-se principalmente o texto de Carlos Bacellar, no qual o pesquisador traz importantes considerações acerca destas fontes para o trabalho do historiador, e que pode ser uma contribuição para o trabalho do professor nas aulas de História,

em especial porque muitas dessas fontes encontram-se presentes nos manuais didáticos.

No texto intitulado “Fontes documentais – Uso e mau uso dos arquivos”, Bacellar aponta questões básicas para aqueles que se interessam em pesquisar documentos escritos. O pesquisador centra suas atenções nas fontes documentais que, segundo ele, constituem-se na “matéria-prima dos historiadores”. (BACELLAR, 2010, p. 24-25).

Em um quadro, apresentado a seguir, o autor classifica, a título de exemplo, as principais instituições arquivísticas que hoje guardam acervos de caráter permanente, com algumas sugestões de tipos de documentos interessantes neles existentes.

Quadro 2: As fontes documentais/ escritas e onde encontrá-las.

Arquivos	Documentos
Arquivos de Poder Executivo	Correspondência: ofícios e requerimentos; Listas nominativas; Matrículas de classificação de escravos; Listas de qualificação de votantes; Documentos sobre imigração e núcleos coloniais; Matrículas e frequências de alunos; Documentos de polícia; Documentos sobre obras públicas; Documentos sobre terras.
Arquivos do Poder Legislativo	Atas; Registros.
Arquivos do Poder Judiciário	Inventários e testamentos; Processos cíveis; Processos crimes.
Arquivos cartoriais	Notas; Registro civil.
Arquivos eclesiásticos	Registros paroquiais; Processos; Correspondência

QUADRO 2- AS FONTES DOCUMENTAIS/ESCRITAS E ONDE ENCONTRÁ-LAS

Fonte: Quadro adaptado: BACELLAR, 2010, p. 26.

Sem pretender uma abordagem exaustiva, apresentam-se na próxima seção, algumas indicações sobre as fontes escritas, com destaque às fontes legais e sua importância para o trabalho dos historiadores. Considerando-se o recorte temático feito para a pesquisa empírica – documentos do período pré-abolição, abolição, e pós-abolição da escravidão no Brasil – os exemplos selecionados estão referidos especialmente a essa temática.

1.2.1 Os documentos do Poder Executivo

A documentação produzida nas esferas do Poder Executivo, de acordo com Bacellar, é normalmente encontrada nos Arquivos Públicos municipais e estaduais, e também no Arquivo Nacional. Frequentemente encontram-se estas fontes presentes nos manuais didáticos. Segundo Bacellar, a correspondência enviada ou recebida pelas autoridades no exercício de suas funções forma grandes conjuntos documentais em todos os arquivos. As listas nominativas de habitantes, também conhecidas como maços de população, são levantamentos elaborados, em sua grande maioria, a partir de meados do século XVIII e alcançando as primeiras décadas do Império. (BACELLAR, 2010, p. 27-28).

De acordo com Bacellar, o uso das listas nominativas como fonte documental vem crescendo desde a década de 1970, quando passaram a ser trabalhadas pelos historiadores debruçados sobre temas como população e família. Como estas listas informam a composição de cada domicílio, indicando nome, idade, cor, estado civil, condição, naturalidade e ocupação econômica, permitem análises bastante ricas e diversificadas das condições de vida cotidiana. (BACELLAR, 2010, p.28).

Já as matrículas de classificação de escravos tiveram origem com a Lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre), que previa sua elaboração para se controlar o processo de dispêndio das verbas do Fundo de Emancipação, estabelecido pela mesma lei. Essas listagens, segundo Bacellar, permitem que se conheça a organização da força de trabalho escrava para os anos finais do Império. (BACELLAR, 2010, p. 29).

As listas de qualificação de votantes são importantes para se identificar quais

eram os indivíduos de mais alta renda em dada comunidade, pois, de acordo com a legislação imperial, todo homem livre que tivesse renda anual superior a 200\$000 réis era qualificado como votante. (BACELLAR, 2010, p. 30).

A documentação referente ao processo imigratório é bastante ampla e relativamente pouco explorada. Os conjuntos mais conhecidos dizem respeito ao processo de introdução do imigrante no Brasil. São, em geral, registros de controle de viagem pelo Atlântico, sob a forma de listas de bordo dos navios. De acordo com o pesquisador, há ainda, uma série de listagens de controle do desembarque nos portos, como as séries documentais constituídas pela Inspetoria da Imigração no Porto de Santos. Há também amplos registros de entrada de imigrantes nas hospedarias, com destaque para o banco de dados informatizado que hoje esta disponível para consulta no Memorial do Imigrante, na cidade de São Paulo. Já o encaminhamento dos imigrantes para o trabalho agrícola, pode ser acompanhado de perto quando se dispõe dos papéis relativos aos núcleos coloniais. (BACELLAR, 2010, p. 30-31).

As matrículas e frequências de alunos nas escolas públicas são fontes que chamam a atenção pela irregularidade da frequência dos filhos de uma população majoritariamente rural, a partir dos finais do Segundo Império. Neste período de nossa história, os ciclos agrícolas tinham maior importância do que os bancos escolares. Com estes livros, é possível acompanhar, por exemplo, a possibilidade de acesso das crianças “negras” e imigrantes ao ensino, bem como a permanência das crianças nas escolas, ao longo de anos. (BACELLAR, 2010, p. 31).

Sob a denominação de “documentos de polícia”, o autor agrupa uma vasta variedade de documentos acumulados durante o Império e a República. São os acervos, de maneira geral, relativos à ação repressora do Estado, em que contravenções as mais diversas são enquadradas, com indivíduos capturados, julgados e presos. (BACELLAR, 2010, p.31). A ação do Estado era primeiramente registrada nos livros de ocorrência, que, desde o Império, eram produzidos toda vez que um indivíduo era considerado contraventor da ordem pública ou da lei. Pequenas infrações, como embriaguez ou desordens em geral, resultavam apenas na detenção provisória do acusado nas dependências da própria polícia, sendo rapidamente devolvido às ruas os infratores. (BACELLAR, 2010, p.31-32).

Já os livros de registros de entradas de presos em cadeias e penitenciárias permitem que se trace um perfil social do prisioneiro, relacionando a qualidade da

contravenção com “cor”, idade e outros dados de identificação presentes nas fontes. É possível também, através destes documentos, analisar a evolução do sistema policial e prisional, com a modernização e a ampliação de seus serviços. (BACELLAR, 2010, p.32).

Os documentos de obras públicas contêm, de modo geral, grande volume de documentação referente aos trabalhos de construção de benfeitorias durante o Império, que, de acordo com Bacellar, são pouco exploradas em termos de pesquisa histórica. Sob a denominação de Obras Públicas, podem ser encontrados plantas, projetos e prestações de contas relativas à construção de edifícios públicos, em especial escolas e cadeias, bem como de infra-estrutura rodoviária, como estradas, pontes, viadutos e calçamentos de ruas. De acordo com o pesquisador, existe também uma abundante documentação sobre a construção da infra-estrutura de serviços urbanos, como energia elétrica, abastecimento de água, redes de esgotos, transportes, iluminação pública e redes de gás, com numerosas plantas e projetos, croquis, memoriais descritivos e até fotografia. Com esta documentação, é possível acompanhar todo o investimento feito pelo Estado, desde o Império, para modernizar a nossa economia. (BACELLAR, 2010, p.32-33).

Segundo Bacellar, a documentação “sobre terras” é das mais procuradas nos arquivos, pois, além de muito ricas para os historiadores preocupados com questões agrárias ou habitacionais, contêm informações que podem ser utilizadas em disputas judiciais contemporâneas. (BACELLAR, 2010, p.33).

1.2.2 Os documentos Legais

Nesta dissertação, o objeto de maior interesse são os *documentos legais* e a sua presença ou ausência nos manuais didáticos. Entende-se aqui *como fontes legais* os *documentos legislativos*, os *decretos*, as *cartas régias*, os *discursos* e *pronunciamentos*, enfim, todo e qualquer documento que tenha alguma relação com a lei. Os documentos legais são fontes tradicionais no trabalho do historiador, ou seja, são utilizados em trabalhos historiográficos antigos, e podem ser facilmente encontrados, como se evidenciará a seguir.

Os arquivos do Poder Legislativo são citados por Durval Muniz de

Albuquerque Júnior e também por Carlos Bacellar. As fontes legais encontram-se hoje, na sua maioria, disponíveis na internet em sites como o da Câmara dos Deputados, por exemplo.

Em seu texto intitulado “Discursos e pronunciamentos – A dimensão retórica da historiografia”, Durval Muniz de Albuquerque Júnior, aborda o uso, por parte dos historiadores, dos discursos e pronunciamentos como fontes historiográficas. O autor explica com que sentido utilizará as palavras “discurso e pronunciamento” em seu texto. Quando o autor fala em “discurso”, está se referindo a uma peça oratória proferida em público ou escrita como se fosse para ser lida para um dado público. Ao falar em “discurso”, o autor está se referindo a uma fala ou oração feita para dada audiência, podendo ser escrita previamente ou dita de improviso, tendo ficado registrada de alguma forma (memória, versão original, escrito, entre outros). (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 223-224).

Com relação à palavra “pronunciamento”, o autor a entende e a utiliza como:

(...) o ato ou efeito de publicamente expressar uma opinião, manifestar-se em defesa de dadas teses ou posições políticas, morais, religiosas, filosóficas, éticas, econômicas, jurídicas, estéticas, etc. Trata-se do ato de exprimir-se verbalmente; de proferir ou articular um discurso; de ler em voz alta e clara uma peça de oratória; de manifestar o que pensa ou sente; de emitir sua opinião, podendo ser feito também por meio da divulgação de uma peça escrita, dirigida a ou veiculada pelos diversos meios de comunicação. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 225).

Os pronunciamentos também são objeto de interesse dos historiadores, assim como os discursos, pois implicam uma expressão pública de alguém que, com palavras, pretende causar algum efeito, algum tipo de acontecimento. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 225). Os discursos e pronunciamentos sempre foram utilizados como fontes para o trabalho do historiador, desde a emergência do saber histórico na sociedade grega antiga.

Durante muitos séculos, o saber histórico científico abordava somente eventos e personagens que faziam parte da vida pública, cujos discursos, ao serem pronunciados, ganhavam destaque, eram vistos e ditos como tendo a capacidade de mudar o curso da história. No livro de Heródoto, considerado o primeiro do gênero histórico, e também no livro de Tucídides de Atenas, os discursos e pronunciamentos de reis, generais, soldados, embaixadores, senadores são presença constante (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 226). Ambos os autores vão aos discursos e

pronunciamentos não para obterem informações diretas sobre o passado, por considerá-los fonte de toda a verdade, mas para cumprir uma função nos seus escritos: “os discursos e pronunciamentos cumpriam de modo explícito e consciente uma função retórica” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 226-227). Estas fontes vinham como parte do próprio texto; eram utilizadas como um recurso de estilo, uma maneira de contar o evento, que favorecesse a persuasão de quem ouvia ou lia o relato. Os discursos e pronunciamentos eram utilizados nos textos de Heródoto e Tucídides para conseguir o convencimento.

O uso constante dos discursos e pronunciamentos no texto dos historiadores tinha como função torná-lo menos “monótono, de dar a ele movimento, de trazer para a cena a troca de argumentos, a dialética das motivações, os embates de ideias e valores que teriam motivado dado evento”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 223-228).

Os historiadores romanos utilizavam os discursos e os pronunciamentos com uma finalidade específica. Segundo Albuquerque Júnior, a maior parte dos historiadores romanos pertencia às elites políticas dominantes e utilizavam estas fontes, portanto, com a função *encomiástica*, visando elogiar e ressaltar o que seriam as qualidades, chegando a bajular aqueles que ocupavam os cargos mais importantes do Estado. Albuquerque Júnior, utilizando-se das palavras de Luciano de Samósata, diz que “na época dos Antoninos, havia deixado de produzir uma História justa, uma História com o verdadeiro, tornando-se partidária e adúladora”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 230).

No regime moderno de historicidade, a busca por um saber científico era regulado por regras e métodos estritos. Neste período, a noção de fonte histórica se estabeleceu definitivamente e, com ela, a noção de documento como sendo a fonte por excelência do conhecimento sobre o passado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 230-231). Segundo Albuquerque Júnior, os discursos e pronunciamentos de autoridades (reis, generais, senadores, personalidades políticas, etc.), no regime moderno de historicidade deixam de ter a função de apresentar a história, de presentificá-la, e passam a ter a função de prova, diferentemente do período em que se buscava essas fontes mais como artefatos retóricos.

No regime moderno de historicidade, as fontes passam a ser testemunhos verdadeiros sobre os eventos, passam a sustentar o argumento do autor do texto. As fontes passam a ser vistas como documentos, como sendo restos deixados pelo

passado e que carregam a verdade em si mesmo. Os discursos e pronunciamentos, segundo Albuquerque Júnior, são vistos como “um resto, um rastro ou uma pista do passado mediante a qual o historiador teria contato com o pensamento, as ações e os acontecimentos do passado”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 231); em outras palavras, passam a ser meras passagens para o desvendamento do que pensavam, do que sentiam, do que queriam os personagens históricos.

No caso brasileiro, no período moderno, historiadores como Manuel de Oliveira Lima, José Francisco da Rocha Pombo, entre outros, quando utilizavam os discursos e pronunciamentos, o faziam com a função de documento. Estas fontes eram tomadas pelos historiadores brasileiros para reforçar ou rechaçar um argumento, não eram interrogadas. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 232).

Sobre o uso dos discursos e pronunciamentos na historiografia contemporânea, Albuquerque Júnior indica que a Escola dos Annales ampliara a noção de documento e colocara-se contra a ideia de que somente os documentos oficiais e de Estado eram dignos de credibilidade. A partir daí, segundo o autor, os discursos e pronunciamentos de outros grupos sociais, de outros personagens que não aqueles das classes dominantes vieram a fazer parte do texto dos historiadores. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 233).

Quando os historiadores se dedicavam a fazer uma História Política, traziam à tona discursos e pronunciamentos não somente os considerados oficiais (autoridades ou pessoas de destaque). A partir da historiografia contemporânea, os discursos e pronunciamentos de lideranças populares, operárias, camponesas e falas de lideranças de instituições ligadas às camadas populares tornaram-se objeto de interesse dos historiadores. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 233). O autor salienta, no entanto, que mesmo na contemporaneidade os discursos e pronunciamentos continuavam sendo vistos a partir do estatuto de provas, ou seja, continuavam não sendo interrogados.

Na mais recente produção historiográfica brasileira, segundo Albuquerque Júnior, os discursos e pronunciamentos ainda aparecem com o estatuto de prova, no máximo são interrogados sobre “em que medida refletem um contexto social, cultural e histórico, em que medida são decorrentes de posições de classe, de interesses econômicos, de posições ideológicas”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 234). Uma crítica que o autor faz é que infelizmente, em muitos casos, os discursos e pronunciamentos não são interrogados eles mesmos como construções narrativas e

sim como construções de versões sobre o passado.

Utilizando-se dos escritos de Le Goff e Foucault, Albuquerque Júnior afirma que os discursos e pronunciamentos passaram de documento a monumento, ou seja, deixaram de ser vistos como algo que trazia em si mesmo o passado, como algo através do qual se interrogava sobre como foi o passado, para ser interrogado quanto a sua própria produção. Ao utilizar-se dos discursos e pronunciamentos como fonte para o seu trabalho, os historiadores perguntam agora, de acordo com o autor, sobre como esse discurso foi produzido, em que época, por quem, em que circunstâncias políticas, econômicas e sociais e não somente sobre o passado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 234). Apoiado em Foucault, o autor afirma que:

“(...) todo *discurso* pertence a uma dada *ordem discursiva* que deve ser analisada, isto é, todo discurso segue regras cultural e historicamente estabelecidas, obedece a modelos, esta implicado em dadas relações sociais e de poder que o incitam a dizer algumas coisas e o proíbem ou limitam de dizer outras”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 235).

Com base nesta afirmação, deve-se ter em mente que todo discurso ou pronunciamento é emitido de um dado lugar e deve ser interrogado pelo historiador tendo em vista o lugar do qual foi emitido. Vale a pena ressaltar também que a fonte sempre tem uma autoria e pertence a um lugar temporal, espacial e muitas vezes também institucional. Ao serem vistos como monumentos os discursos e pronunciamentos deixam de ser vistos pelos historiadores como ornamentos retóricos ou como argumentos de provas. Agora, estas fontes passam a ser a matéria mesma de análise do historiador, constituem-se no próprio objeto, dando a ele nome, conceituação, versões, inteligibilidade, verdades. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 235).

Bacellar destaca como é interessante para o historiador consultar as atas das sessões, em que se podem acompanhar as discussões dos mais variados projetos legislativos, como vereadores, deputados e senadores defendendo seus pontos de vista. O autor diz que são conhecidos, por exemplo, os acalorados debates que se deram em torno de temas polêmicos, como a abolição do tráfico e da escravidão, o tráfico interno de cativos, a regulamentação de terras após a extinção do regime de sesmarias, a introdução de projetos de aproveitamento de imigrantes europeus, entre outros. (BACELLAR, 2010, p. 34-35).

Na produção historiográfica brasileira, encontram-se trabalhos de

pesquisadores que se utilizam dos documentos legais para produzir conhecimentos sobre temas citados por Carlos Bacellar, como a abolição do tráfico e da escravidão, o tráfico interno de cativos, entre outros. No consagrado livro de Emília Viotti da Costa, “Da senzala à colônia” de 1966, vemos um trabalho que centra sua análise no período em que se dá a transição do trabalho escravo para o trabalho livre. A autora faz uma análise de fontes primárias, analisa a particularidade do período colonial a partir de suas conexões com a expansão cafeeira, de modo a determinar as origens histórico-sociais que explicam e dão sustentação ao abolicionismo.

O livro de Viotti da Costa trouxe para a historiografia brasileira um “novo olhar” sobre a escravidão e as lutas pela liberdade, apresentando narrativas sobre o cotidiano dos escravos que eram trazidos para o país. A autora destaca na sua obra o significado limitado da abolição especialmente devido à permanência de alguns valores racistas na sociedade brasileira e as relações entre trabalhadores escravos e livres. Para elaborar o seu trabalho historiográfico, a pesquisadora faz uma ampla análise documental de dados econômicos, migratórios e populacionais, para falar, por exemplo, da questão do tráfico de escravos e a pressão inglesa⁹.

Ao longo do seu texto, Viotti da Costa faz análises de vários documentos legais e apresenta, por exemplo, uma reflexão sobre o protesto dos escravizados, estudando desde a primeira obra de jurisprudência sobre a liberdade produzida por Perdigão Magalhães até processos criminais, relatórios policiais e códigos de posturas. A autora utiliza-se de relatórios apresentados à Assembleia Geral Legislativa, relatórios apresentados à Assembleia Legislativa da Província do Rio de Janeiro, relatórios apresentados à Assembleia Legislativa da Província de Minas Gerais, falas proferidas nas Assembleias, discursos, leis e outros documentos legais para elaborar o seu trabalho.

Em seu livro de 1999¹⁰, Mendonça apoia-se em documentos legais, para procurar entender o significado da Lei dos Sexagenários no processo de Abolição. A autora tem como cenário a Câmara dos Deputados, os tribunais de justiça, as fazendas e as ruas da cidade de Campinas, na década de 80 do século XIX, cenários estes que recuperam os acalorados debates, travados no Parlamento e nos tribunais, sobre os destinos da escravidão. Dos documentos legais a autora faz

⁹ COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

¹⁰ MENDONÇA, Joseli M. N. **Entre a mão e os anéis: a lei dos sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999. (Coleção Várias Histórias).

emergir escravos e senhores envolvidos em verdadeiras batalhas judiciais que, extravasando dos tribunais de justiça para as ruas, para as fazendas e para as senzalas, marcaram profundamente não só o processo da Abolição, como a vida de muitos escravos que se utilizaram da lei para tentar livrar-se da condição servil e muitas vezes opressora. A obra traz histórias de vida, de homens e mulheres em luta pela liberdade e, anexos com documentos como “O Projeto Dantas”, “O Projeto Saraiva”, e a “Lei de 1885”.

Rodrigues em sua obra “O infame comércio”¹¹ de 2000, aborda também o tema da “extinção do tráfico de africanos no Brasil” com uma abordagem que traz à tona os debates parlamentares; faz uma releitura de dois argumentos consagrados pela historiografia: o do gradualismo desse processo e o do papel fundamental desempenhado pela pressão inglesa. Na perspectiva de Rodrigues, as análises feitas com base nestes argumentos minimizaram a autonomia do Executivo e dos parlamentares brasileiros. Deixaram de lado também as conjunturas regionais e a atuação de diversos sujeitos históricos. Em seu livro, há personagens conhecidos e outros quase sempre esquecidos pela historiografia quando o assunto é o fim do tráfico: senhores de escravos e seus representantes no Legislativo, autoridades policiais, a população livre e pobre, os africanos livres e os próprios escravos, que se apropriavam das discussões sobre o tema para emitir sinais claros da sua insatisfação com as condições do cativeiro.

No livro intitulado “Direitos e Justiças no Brasil”¹² (2006), Silvia Hunold Lara e Joseli Maria Nunes Mendonça organizaram artigos que cobrem vários momentos da história do Brasil (da colônia à ditadura militar), artigos estes que mostram como as normas legais, os procedimentos jurídicos e as diversas concepções de direito fazem parte da vida social. No livro, pesquisadores utilizam-se de fontes legais para abordar os seus temas e, em alguns dos trabalhos, essas fontes são usadas para dar voz a indivíduos e grupos que, sem elas, não seriam compreendidos.

Em um dos artigos dessa obra, Mamigonian (2006), aponta um fracasso brasileiro em reprimir o tráfico atlântico, mesmo com as proibições impostas por acordos bilaterais e pela legislação nacional. Segundo a autora, a introdução, entre

¹¹ RODRIGUES, Jaime. **O infame comércio**: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Cecult, 2000.

¹² LARA, Silvia Hunold, MENDONÇA, Joseli Maria Nunes (orgs). **Direitos e justiças no Brasil**: ensaios de história **social** / organizadores: Silvia Hunold Lara e Joseli Maria Nunes Mendonça. - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

1830 e 1856, de aproximadamente 760 mil africanos ilegalmente importados, vendidos e possuídos como escravos, gerou, na segunda metade do século, uma importante questão jurídica e política (MAMIGONIAN, 2006, p. 130).

De acordo com Mamigonian - que se utiliza de diversos documentos legais como a lei de 1831, sessões do Senado, matrículas de escravos, resoluções, discursos da Câmara dos Deputados, entre outros, para “dar vida” ao seu trabalho historiográfico – o objeto da sua pesquisa é uma questão “crucial” para o abolicionismo brasileiro e um assunto não muito estudado pela historiografia. Talvez poucos saibam, por exemplo, que houve uma luta empreendida nos tribunais por africanos e seus descendentes, para serem reconhecidos como “africanos livres”. Em contrapartida houve recorrentes tentativas do governo imperial de limitar esse direito. A autora busca em seu artigo explorar as variações da definição de “africano livre”, ao longo de cinco décadas, e percorre as interpretações dadas por diferentes grupos sociais à lei de sete de novembro de 1831. Essa lei, que proibiu o tráfico atlântico foi, segundo a pesquisadora, amplamente burlada pelos traficantes e proprietários de escravos nas décadas de 1830 e 1840, porém, tornou-se peça principal, nas décadas de 1860 a 1880, para a reivindicação do direito à liberdade por parte dos africanos importados ilegalmente e de seus descendentes (MAMIGONIAN, 2006, p. 130-131).

Em trabalho de conclusão do curso de Licenciatura e Bacharelado em História, defendido em 2009¹³, foi analisado o processo de constituição do mercado de trabalho livre no Brasil por meio da investigação dos debates parlamentares em torno do “Projeto de Repressão da Ociosidade” – que recebeu o número 33. Este projeto foi introduzido na Câmara poucos meses depois da aprovação da lei que aboliu a escravidão. Por meio deste estudo, indagou-se sobre os métodos de controle que, na perspectiva dos parlamentares que debateram o projeto, eram vistos como os mais adequados para disciplinar os trabalhadores em um contexto em que a escravidão não mais existia. Foram analisados os trâmites e os caminhos que o projeto do ministro Ferreira Vianna adquiriu na Câmara dos Deputados. Examinando documentos relativos às sessões, foram localizadas ideias de parlamentares que eram a favor do projeto e também os que eram contra.

¹³ SILVA (a), Anne Cacielle Ferreira da. “**Reprimindo a ociosidade**: legislação e controle social no pós-abolição. Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.historia.ufpr.br/monografias/2009/2_sem_2009/anne_cacielle_ferreira_silva.pdf

A experiência de trabalhar com estes documentos, permite afirmar que, com a utilização das fontes legais nas aulas de História, o professor pode evidenciar aos alunos que a História é uma ciência particular, que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas, pelo contrário, que a História possui uma natureza multiperspectivada¹⁴, pois estes documentos mostram diversos pontos de vista sobre um mesmo tema.

Como se pode perceber, são muitas as opções de fontes legais que podem ser tomadas como objeto de pesquisa para os historiadores e apropriadas pelo professor na sala de aula, auxiliando, portanto, na construção de um conhecimento histórico. Mas, o que se deve considerar ao trabalhar com essas fontes?

De acordo com Albuquerque Júnior, a análise dos discursos e pronunciamentos deve obedecer ao que o pesquisador chama de uma análise externa e uma análise interna dessas fontes. O que seria a *análise externa*? A análise externa implica em se perguntar a respeito de suas relações com aquilo que o cerca, com aquilo que o situa num dado tempo, espaço, sociedade, cultura, relações políticas, econômicas, ou seja, perguntar sobre quais condições emergiu aquele discurso ou pronunciamento. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 236).

Na análise externa, quem se utiliza da fonte precisa saber com precisão a datação e a localização espacial e a quem pertence a autoria da fonte. É importante fazer uma pesquisa sobre a biografia do autor do discurso e daqueles que foram a favor ou contra aquela fala. Deve-se perguntar sobre o momento histórico e em que circunstâncias o pronunciamento ou discurso veio à luz, a pretexto de que, em que situação e com quais objetivos ele foi emitido. Em resumo, a análise externa da fonte “interroga sobre o contexto daquela fala, sobre as relações sociais, econômicas, políticas que estão implicadas naquele discurso, naquele pronunciamento, em que relações de poder e de saber o autor daquele discurso estava envolvido (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011,p. 236-237).

Com relação à análise interna da fonte, Albuquerque Júnior diz que o pesquisador deve tomar os discursos e pronunciamentos como sendo em si mesmos um acontecimento, um evento que merece ser interrogado enquanto tal, não apenas como algo que remete a um acontecimento que lhe é exterior. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 237). É importante também que o historiador

¹⁴ Mais adiante, será apresentada a compreensão de História multiperspectivada que sustenta este trabalho.

saiba o porquê de um dado pronunciamento ter sido guardado, arquivado, por quem, com que intenções e com quais objetivos. Caso o discurso tenha sido publicado num dado veículo de comunicação, o pesquisador deve saber porque isto ocorreu, a que redes de poder e de interesses estava ligado esse órgão de comunicação e quais relações mantinha com o autor do discurso. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 238). As fontes que chegam até nós vêm condicionadas pelas instituições que as produziram e as guardaram ou acolheram, portanto é interessante e necessário saber os motivos que permitiram que essas fontes fossem preservadas.

Utilizando-se dos estudos de Chartier, Albuquerque Júnior diz que é importante perguntar pela recepção dos discursos. Algumas perguntas podem e devem ser feitas, como: “como foi recebido o discurso e o pronunciamento que estamos analisando?; qual reação ele provocou? Essa reação correspondeu ao objetivo de quem o emitiu?” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011,p. 239). Estas perguntas levam a uma análise mais completa da fonte analisada, pois, de acordo com o autor:

“A recepção, a leitura ou a audiência de um discurso ou de um pronunciamento não é passiva; o leitor ou ouvinte também é partícipe da produção do sentido do que esta sendo dito. Nenhum discurso ou pronunciamento tem um único sentido possível, permite uma só leitura ou uma só decodificação. Um texto permite várias leituras que se modificam, inclusive com o passar do tempo e o contexto de recepção que se altera. Da mesma forma que interessa ao historiador se perguntar sobre o contexto de produção do discurso, é fundamental interrogar-se sobre o contexto de recepção, em que momento foi lido, onde foi lido ou ouvido, em que situação social, cultural e política está o leitor ou o ouvinte e quem são eles.”(ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011,p. 239).

Na sala de aula o professor pode chamar a atenção dos alunos para o modo como o autor da fonte escreve ou fala sobre si mesmo, como vai construindo sua imagem e a imagem dos outros, do seu tempo ou do seu espaço. É importante também que as fontes legais sejam confrontadas com outros tipos de fontes e discursos vindos de outros personagens do período.

1.2.3 Os documentos do Poder Judiciário

Segundo Bacellar, é possível encontrar parte da documentação judiciária em arquivos públicos, principalmente as que dizem respeito ao período colonial. São

fontes judiciais: inventários e testamentos, autos cíveis e autos crimes. (BACELLAR, 2010, p. 35).

Os inventários e os testamentos são as fontes judiciais mais conhecidas e exploradas pelos historiadores. Esses documentos são produzidos no contexto da morte de uma pessoa, mas contêm ricas e variadas informações sobre múltiplos aspectos da vida do morto, bem como da sociedade em que ele viveu, como ressalta Júnia Ferreira Furtado (2011).

Os testamentos são preciosos registros das últimas vontades de um indivíduo e disposição de seus bens depois da morte. Lançados por tabeliães, em presença de testemunhas, permitem ao historiador que se penetre no mundo das crenças e das visões de mundo do homem do passado (BACELLAR, 2010, p. 36)

Através da análise da legislação brasileira, o historiador pode observar os limites ao direito de testar e também os demais direitos que estão a ele ligados, como os de sucessão, família, etc, e às regras de partilha dos bens, também previstas em lei e que também podem ser objetos de interesse para os historiadores. Segundo Furtado, através de uma análise da legislação, pode-se observar as transformações no seio da sociedade luso-brasileira ao longo do tempo, inclusive com relação aos testamentos. As *Ordenações Filipinas*, por exemplo, não permitiam que determinadas pessoas fizessem testamentos: os homens menores de 14 anos, as mulheres abaixo de 12 anos, os escravos, entre outros (FURTADO, 2011, p. 96-97). Os impossibilitados do direito de testar nesta época refletem uma sociedade típica do Antigo Regime, uma sociedade escravocrata, na qual os escravos eram tidos como incapazes de discernimento.

Por meio das mudanças que ocorreram na legislação brasileira, pode-se observar as mudanças ocorridas no seio da sociedade, que revelam uma ordenação mais igualitária. No *Código Brasileiro* de 1916 reduzem-se significativamente as pessoas vetadas de fazer um testamento. Já o *Novo Código Civil Brasileiro* exige, segundo Furtado, apenas que o testador tenha mais de 16 anos e veda esse direito somente aos incapazes e aos que, no ato de testar, não tenham discernimento (FURTADO, 2011, p. 97).

Com relação ao conteúdo dos testamentos, de acordo com Furtado, estes variam de acordo com o período em questão. No período colonial, por exemplo, bens como roupas, móveis, joias e objetos de uso pessoal eram comumente incluídos nos testamentos. As disposições sobre missas, velas e atos de caridade,

importantes para a elevação da alma ao paraíso segundo a concepção católica, também eram tratadas nos testamentos (FURTADO, 2011, p. 101).

Com o passar do tempo e a ascensão do capitalismo, juntamente com a progressiva laicização da sociedade, entre outros fatores, o conteúdo dos testamentos foi se modificando. O objeto do testamento, segundo Furtado, passou a ser quase exclusivamente a repartição ou a interdição dos bens entre os herdeiros, sendo seu conteúdo predominantemente de natureza econômica, praticamente desaparecendo as disposições sobre ritos religiosos (FURTADO, 2011, p. 102).

Como se pode observar, através da análise dos testamentos, o historiador e o professor em sala de aula podem observar elementos típicos da sociedade em que foi escrito o documento, sendo, portanto, estes documentos, fontes importantíssimas para a análise de mudanças e permanências com relação à sociedade atual.

Utilizando-se da definição da palavra “inventário” feita por Raphael Bluteau, Furtado diz que inventário é “o registro, ou papel, em que estão registrados os móveis, os papéis e várias coisas que há em uma casa”, podendo-se “fazer inventário dos bens de alguém”. (FURTADO, 2011, p.102). O inventário é o registro oficial do patrimônio deixado por uma pessoa falecida, do qual consta os bens do indivíduo acumulados ao longo da vida, bem como a lista de créditos (dívidas ativas) e débitos (dívidas passivas pendentes) (FURTADO, 2011, p.103). O inventário é feito por autoridade pública e o documento é utilizado para transmissão dos bens ou partilha entre os herdeiros da pessoa falecida, depois de honrados os débitos com o Estado e com os credores particulares. Assim como os testamentos, os inventários também seguem a legislação em vigor.

Como os inventários descrevem o patrimônio de um indivíduo, são de natureza predominantemente econômica, sendo, portanto, ricos testemunhos da cultura material de uma sociedade. A análise dos inventários possibilita a compreensão de como o patrimônio familiar era transmitido de uma geração para outra, e podem também ser utilizados para o estudo da escravidão sob os mais variados aspectos. As listagens de cativos podem servir para a observação da família escrava, inclusive no que diz respeito a seu destino (unida ou separada), quando da partilha dos bens entre os herdeiros. (BACELLAR, 2010, p. 36-37).

Assim como ocorre com outros tipos de fontes, os testamentos e inventários são fontes ricas para o trabalho do professor em sala de aula, embora seja necessário tomar alguns cuidados ao escolher estas fontes como documentos

históricos. O professor deve estar atento à possibilidade de haver distorções nas informações. No caso dos inventários, por exemplo, ainda que a legislação obrigue a listagem de todos os bens, conforme os interesses dos herdeiros, alguns bens podem ser omitidos e outros podem ser super ou subavaliados (FURTADO, 2011, p.106).

Quando utilizados em forma serial, os testamentos e os inventários podem evidenciar tendências e valores de uma sociedade, como testemunhos de sua cultura e da sua esfera material, ou seja, a *cultura material*, como salienta Furtado (2011, p.105-106). Mas vale a pena ressaltar que alguns indivíduos eram proibidos de fazer um testamento, e somente os que dispunham de bens poderiam fazer um inventário.

Com a utilização dos testamentos e dos inventários em sala de aula, o professor pode abordar algumas temáticas, entre elas as de natureza religiosa. Segundo Furtado, os testamentos, “particularmente os mais antigos, registram várias informações sobre a religiosidade, como os santos e anjos de devoção do testador, as irmandades afiliadas, os ritos de elevação da alma, as cerimônias de enterramento, as esmolas, entre outros” (FURTADO, 2011, p.107). Já nos inventários, “pode-se encontrar anotados os gastos para garantir a *boa morte*, isto é, cercada de ritos (missas, velas, procissões, etc.) considerados necessários para encaminhar a alma ao paraíso”. (FURTADO, 2011, p.107).

Com a progressiva laicização da cultura, pode-se observar a progressiva diminuição das disposições religiosas e obras de caridade contidas nos testamentos. Antes do século XIX era comum aos testadores deixarem esmolas ou parte de suas heranças para grupos em Irmandades ou Ordens Terceiras, como a franciscana e a jesuíta, por exemplo. Os testadores deixavam esmolas ou parte de seus bens, buscando realizar um ato de caridade e também visando garantir os “sufrágios necessários na hora da morte a que teriam direito como irmãos e, assim, alcançar o perdão de seus pecados”. (FURTADO, 2011, p.110) Com a análise dos testamentos, pode-se observar as obras de caridade que eram importantes para a elevação da alma e as maneiras de praticá-las.

Em sala de aula, a temática da escravidão pode ser estudada através dos testamentos e inventários. Durante o período da escravidão no Brasil, “era comum as pessoas alforriarem escravos em testamento como forma de caridade, mostra de gratidão por trabalhos ou por terem sido escravas concubinas, ou ainda por ser a

prole mulata do próprio testamenteiro”. (FURTADO, 2011, p.111). Os testamentos podem ser interrogados para se conhecer as razões e as formas de alforria concedidas.

Os inventários podem ser fontes preciosas para o estudo da escravidão, pois, “o conjunto do plantel escravista do falecido é nomeado, listado e avaliado entre os bens semoventes”. (FURTADO, 2011, p.111). Os inventários registravam a idade, preços, condições de saúde, origem e por vezes ofícios, oferecendo interessantes e instigantes informações sobre o conjunto de cativos do falecido. Caso o professor tenha acesso a uma série ampla de inventários para uma dada região, poderá observar juntamente com seus alunos as características e acompanhar as transformações e a dinâmica da sociedade escravista analisada.

Com base no exposto, nota-se o quão vasta são as possibilidades de utilização dos inventários e testamentos nas pesquisas e também na sala de aula. Os temas e objetos encontrados nestes documentos, conforme destacado, revelam importantes informações no que diz respeito ao universo da cultura e da vida material dos nossos antepassados. Embora sejam produzidos no contexto da morte de um indivíduo, os testamentos e inventários “ajudam a formar um retrato bastante revelador da vida do falecido e da sociedade que o cercava”. (FURTADO, 2011, p.115).

Outro tipo de fonte, os processos criminais, são utilizados para a análise histórica, seja como forma de compreender melhor as relações entre os agentes sociais em outra época ou sociedade, seja para estudar a própria Justiça e seus agentes em diversas temporalidades, como afirma Grinberg (2011). Os processos criminais são fundamentalmente fontes oficiais, produzidas pela Justiça, a partir de um evento específico: o crime e seu percurso nas instituições policiais e judiciárias. (GRINBERG, 2011, p. 126). Em seu texto intitulado “Processos Criminais: a História nos porões dos arquivos judiciários”, Grinberg busca apresentar a forma como os processos criminais vêm sendo analisados e alguns procedimentos básicos para aqueles que pretendem analisar estas fontes. As indicações dadas pela autora podem ser incorporadas pelos professores que desejarem fazer em sala de aula.

Para se estudar os processos criminais é fundamental levar em conta o que era considerado como crime em diferentes sociedades e como se dava, em diferentes contextos e temporalidades, o andamento de uma investigação criminal, no âmbito do poder judiciário (GRINBERG, 2011, p. 122). É preciso levar em conta

também que o direito penal define os atos proibidos, ou crimes, aos quais são atribuídas penas ou castigos; e o direito processual penal, responsável por regulamentar o modo como um crime é investigado, as formas de comprovação de verdade (provas, testemunhos, etc.) e os critérios de tomada de decisões judiciais.

Os processos criminais são relativos a atos criminosos considerados como tais pelo Estado, cujas definições variaram ao longo do tempo; eles correm no âmbito da Justiça que hoje seria denominada como Justiça comum. Segundo Grinberg, na maior parte do período colonial brasileiro, os crimes eram definidos pelo Livro V das *Ordenações Filipinas*, publicadas em 1603 que, segundo a pesquisadora, foi o mais duradouro código legal português e também brasileiro. No caso da legislação penal, o Livro V foi revogado em 1830, quando foi promulgado o Código Criminal do Império do Brasil, seguido pelo Código de Processo Criminal, de 1832. (GRINBERG, 2011, p. 123.)

No período imperial, sob a regulamentação do código criminal de 1830, embora a pena de morte continuasse presente, foram introduzidas algumas mudanças, que Grinberg chama de “fundamentais”. Em primeiro lugar, os tipos de crimes passaram a ser três: crimes públicos, crimes particulares e crimes policiais¹⁵. Ao contrário do que acontecia no período colonial, em que as penas eram definidas com base não apenas no crime em si, mas também na condição da vítima e do criminoso, com o Código de 1830, as penas eram definidas de acordo com a gravidade do crime praticado e variavam de prisão temporária à pena de morte. Outra novidade deste código foi a introdução do *habeas corpus* que até hoje vigora em nosso país (GRINBERG, 2011, p. 123-124).

Para se estudar os processos criminais, é importante conhecer a legislação em vigor no período. Sem o conhecimento da legislação não é possível se entender a lógica do andamento do processo, as sentenças proferidas, as argumentações de advogados e as interpretações dos juízes. Para se trabalhar com os processos criminais em pesquisa e por consequência também em sala de aula, é importante fazer uma análise interna e externa da fonte e confrontá-la com outros documentos, para assim, chegar a conclusões mais plausíveis sobre o contexto histórico em que

¹⁵ Os crimes públicos eram considerados crimes contra a ordem pública instituída, ou seja, o Império ou o imperador (revoltas, rebeliões ou insurreições). Os crimes particulares eram contra a propriedade ou contra um indivíduo. Já os crimes policiais eram contra a civilidade e os bons costumes (incluindo a vadiagem, capoeira, sociedades secretas, prostituição, crimes de imprensa). (GRINBERG, 2011, p. 123).

foram produzidas. Buscar nos jornais sobre a repercussão de determinado crime, por exemplo, é uma excelente maneira de saber se o juiz foi influenciado pela sociedade na interpretação de um crime.

Como se sabe, um processo criminal é uma investigação na qual se interrogam a vítima (quando possível), o réu, as testemunhas, e do qual ainda participam advogados, juízes e demais agentes da lei e da ordem, como salienta Grinberg. Visto isto, através dos processos criminais, o pesquisador pode observar os pontos de vista de diversos segmentos da sociedade. O pesquisador/professor pode analisar como os diversos agentes sociais apresentam diferentes versões para cada caso.

Os processos criminais contêm dados importantes sobre os acusados, vítimas e testemunhas. Estas fontes contêm nomes e atribuições de advogados, juízes, escrivães e outros agentes da lei de diversas instâncias, o que permite avaliar suas atuações em diferentes casos, as interpretações mais recorrentes e o funcionamento da Justiça em várias épocas.

1.2.4 Os documentos cartoriais

As fontes cartoriais constituem-se de registros dos mais variados como: notas e escrituras, registros civis e procurações. Bassanezi¹⁶ descreve os registros civis e afirma que durante muito tempo eles não atraíram a atenção dos historiadores, embora trouxessem informações semelhantes às do Registro Paroquial, acrescidas de outras mais, como a ocupação e grau de alfabetização. O Registro Civil (de nascimentos, casamentos e óbitos) oferece inúmeras possibilidades para a reconstrução da história demográfica e sociocultural brasileira, principalmente a partir da Proclamação da República, embora sua origem remonte ao início do século XIX (BASSANEZI, 2011, p. 154).

Segundo Bacellar, os livros de notas dos tabeliães são importantes para a análise da sociedade e economia do passado. Ali, podem ser encontrados registros

¹⁶ BASSANEZI, Maria Silvia. **Registros paroquiais e civis: Os eventos vitais na reconstituição da história. O historiador e suas fontes/** Carla Bassanezi Pinsky e Tania regina de Luca (orgs.). - 1.ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2011.

de negócios dos mais diversos: escrituras de compra de terras, imóveis urbanos e cativos; escrituras de criação de sociedades e de estabelecimento de negócios comerciais; registro de procurações, de cartas de alforrias de escravos, de emancipação de filhos, de contratos de casamento, de nascimento e de óbito. (BACELLAR, 2010, p. 38-39). Através dos documentos cartoriais, pode-se também acompanhar o processo de transição da mão de obra cativa para a de trabalhadores nacionais ou de imigrantes europeus, mediante o mapeamento das permanências ou das saídas de trabalhadores e escravos das fazendas. (BACELLAR, 2010, p. 39).

Os Registros Cíveis continham mais informações que os registros paroquiais, e são de suma importância para o trabalho do historiador e do professor, abrindo um grande leque de possibilidades para a utilização nas aulas de História e nas pesquisas. O historiador/professor pode obter informações particulares importantes a partir da análise de um ou outro registro vital isolado, porém, mais interessante com relação a esse tipo de fonte, são as inúmeras possibilidades que ela abre para conclusões baseadas em dados quantitativos (BASSANEZI, 2011, p. 161).

Vale a pena ressaltar que do ponto de vista da pesquisa histórica, a análise quantitativa, requer, a princípio, um número mínimo de casos para se garantir uma margem aceitável de segurança nas interpretações produzidas. Os documentos isolados possuem seu valor, mas não se pode generalizar as informações contidas neles para o restante da sociedade.

Com base nas fontes de Registro Civil, o historiador/professor pode desvendar, por exemplo, informações sobre um mesmo indivíduo quando de seu nascimento, casamento e óbito; observar se ele migrou e com quem estabeleceu relações sociais; que atividade ocupacional exerceu; a que grupo social pertencia (se foi escravo, liberto ou livre); se aprendeu a escrever; se teve filhos. Pode buscar informações sobre vários indivíduos de uma mesma sociedade e, assim, traçar um retrato bastante aproximado da sociedade por ele estudada.

Como se pode apontar, é amplo o leque de possibilidades de trabalho que esse corpo documental oferece para a reconstituição do passado brasileiro (BASSANEZI, 2011, p. 167). Vale a pena ressaltar que essa reconstituição será mais completa confrontando e cruzando informações dos registros vitais cíveis com outras fontes.

1.2.5 Os documentos eclesiásticos

De acordo com Bassanezi, os livros de registro de batismo, casamento e óbito da Igreja são imprescindíveis para o trabalho do historiador que deseja conhecer uma época, principalmente em períodos nos quais não existia o Registro Civil, ou seja, no caso do Brasil, do início da colonização portuguesa à Proclamação da República. (BASSANEZI, 2011, p. 143). Os arquivos eclesiásticos possuíam um caráter religioso com “força de um ato civil”, servindo, inclusive, de base legal para operações seculares, como, por exemplo, os processos de herança.

As fontes eclesiásticas são bastante ricas e variadas, pois, em princípio, “toda a população” pode ser recuperada através destes registros e por isso, são consideradas fontes importantíssimas para o trabalho do historiador. Os livros eclesiásticos são considerados fontes democráticas, pois contemplam registros de homens e mulheres, ricos e pobres, brancos, negros e índios, nacionais e estrangeiros, filhos legítimos e ilegítimos, crianças rejeitadas e também escravos e após 1888, também os libertos (BASSANEZI, 2011, p. 142).

As informações presentes nas fontes eclesiásticas além de vastas e variadas se prestam tanto a análises de caráter quantitativo como qualitativo. As “fontes paroquiais” permitem desvendar o passado brasileiro não só de uma perspectiva demográfica, mas também sociocultural. (BASSANEZI, 2011, p. 142-143). As fontes paroquiais são *fontes nominativas* e por isto, possibilitam aos historiadores a reconstituição de famílias e de redes sociais (BASSANEZI, 2011, p. 143).

Os arquivos eclesiásticos, em geral, possuem uma grande abrangência temporal e portanto, ajudam na compreensão dos processos sociodemográficos, das permanências e mudanças. Segundo Bassanezi, com as fontes paroquiais é possível observar tendências que a sociedade seguiu no decorrer do tempo, ou seja, como evoluíram as taxas de natalidade, nupcialidade e mortalidade. É possível observar também, com estas fontes, a disseminação de doenças, o celibato, as escolhas matrimoniais, a idade ao casar, as migrações e as relações sociais. Devido às várias possibilidades citadas para o estudo das fontes paroquiais, muitos manuais didáticos trazem estas fontes para a análise em sala de aula.

O uso dos registros de batismo, casamento e óbito sempre foi essencial para os genealogistas, mas, a partir da década de 1960, os demógrafos e historiadores passaram a usar tais fontes de maneira bastante intensa alcançando resultados

expressivos na análise dos padrões demográficos de populações do passado. (BACELLAR, 2010, p. 40). Com o passar dos anos e o desenvolvimento das pesquisas históricas que se utilizavam dos registros paroquiais, os estudos que se valiam destas fontes extrapolaram o caráter puramente demográfico. A partir de então, ampliaram-se os temas e multiplicaram-se os estudos de História Social e Cultural, que acabaram por revelar realidades sociais antes pouco ou nada conhecidas pelos estudiosos. Bassanezi cita avanços na pesquisa histórica, ocasionadas pela utilização dos arquivos eclesiásticos:

- a dinâmica demográfica diferenciada por cor/condição social e/ou por atividade econômica constatando a forte presença do controle social na reprodução humana;
- os movimentos sazonais dos nascimentos, casamentos e óbitos, que refletem costumes, tradições, mentalidades religiosas, atividades econômicas, condições climáticas e biológicas;
- **a existência da família e de casamentos legalizados de escravos, o que ajudou a ampliar e refinar a visão da historiografia sobre a escravidão no Brasil;**
- as escolhas matrimoniais – onde exercem papel importante questões relativas à etnia, à preservação do patrimônio, ao estabelecimento de alianças, à união de capacidades de trabalho;
- vários outros aspectos ligados à instrução, à religião, à moral, às mentalidades. A presença ou ausência de assinaturas nas atas de casamento e sua escrita, por exemplo, podem dar indicações sobre o nível de instrução dos indivíduos ou grupos envolvidos. (BASSANEZI, 2011, p. 145-146, destaques feitos pela pesquisadora).

Os documentos eclesiásticos que podem ser utilizados em sala de aula são três: os registros de batismo, casamento e de óbito. O registro de batismo geralmente está em um livro especial que deveria servir para o assento dos Registros de Batismo da Paróquia. Este livro, de acordo com Bassanezi, é feito com base nas normas estabelecidas pelo Concílio de Trento e na sua ata deveriam constar: data do evento, nome completo do batizado, nome dos pais, filiação legítima ou ilegítima, local da residência dos pais ou responsáveis, o nome de pelo menos um dos padrinhos e assinatura do sacerdote (BASSANEZI, 2011, p. 147).

Bassanezi afirma que em vários registros de batismo podem ser encontradas informações sobre o local do batizado, a condição social dos pais (escravo, forro, crioulo), a naturalidade dos pais e os nomes de avós paternos e maternos. Algumas vezes, ainda segundo a pesquisadora, pode-se encontrar anotações sobre a naturalidade, o estado conjugal, a ocupação dos padrinhos e até o título honorífico ou patente militar se fosse o caso (BASSANEZI, 2011, p. 149). Destaca-se aqui

informações, que com o cruzamento de outras fontes, podem ser utilizadas para se estudar alguns temas em sala de aula como, por exemplo, a existência da família e de casamentos legalizados de escravos, nos quais os seus filhos tinham o direito do batismo.

Outra fonte que pode trazer informações importantes para o trabalho em sala de aula são as que registram os casamentos. De acordo com Bassanezi, pelas normas tridentinas, o registro de casamento deveria conter:

(...) a data do casamento, o nome de cada cônjuge e sua filiação, residência, naturalidade e a assinatura do sacerdote. No caso de casamento de viúvo ou viúva, a declaração de viuvez do cônjuge, com o nome do(a) primeiro(a) esposo(a); era ainda necessário mencionar se os cônjuges estavam incursos nos impedimentos “graves” ou “leves” determinados pelo *Código Canônico da Igreja Católica* (como, por exemplo, parentescos consanguíneos ou espirituais). (BASSANEZI, 2011, p. 151)

Em muitos registros de casamento pode-se encontrar também: “o local da realização do casamento, a idade dos cônjuges, os nomes das testemunhas acompanhados de alguma de suas características, como por exemplo, o estado civil e o título” (BASSANEZI, 2011, p. 151). Assim como no batizado das crianças escravas, também se tratando de casamento de escravos, sempre era anotado o nome do proprietário. Com relação ao casamento dos imigrantes, os assentos traziam a nacionalidade destes e, muitas vezes, a sua paróquia de origem. No caso de filhos de imigrantes nascidos no Brasil, anotava-se a nacionalidade dos pais. (BASSANEZI, 2011, p. 152).

Os registros de casamento, assim como os de batismo, podem ser utilizados em sala de aula, pois podem permitir o acesso a informações importantes sobre em quais meses às pessoas preferiam se casar, com que idade as pessoas se casavam, se existiam casamentos entre pessoas de camadas sociais diferentes, entre outros elementos. Com a utilização de registros de casamento atuais, o professor pode, por exemplo, comparar as mudanças ocorridas e as continuidades na maneira de se registrar o casamento.

As fontes que trazem o atestado de óbito eram mais simples e não seguiam normas tão rigorosas quanto os registros de batismo e de casamento. No entanto, podem também ser utilizadas em sala de aula. Entre os registros que podem ser encontrados nessas fontes, Bassanezi destaca: a data do falecimento; o nome do morto; o estado civil do morto; caso fosse solteiro, os pais eram nomeados; para os

(as) falecidos(as), casados(as), e viúvos(as) também anotava-se o nome do esposo(a). Segundo a autora, em muitas paróquias assinalavam-se a naturalidade do morto (a nacionalidade, em se tratando de estrangeiro), sua idade, a atividade ocupacional ou profissão exercida, a causa da morte e se o morto havia deixado testamento. (BASSANEZI, 2011, p. 154). No caso de escravos, assim como nas outras fontes eclesiásticas, registrava-se também o nome do proprietário.

Segundo a mesma autora, muitos registros de óbito traziam informações sobre a causa da morte, mas muitas vezes aparecem termos muito difíceis de serem classificados pelos historiadores/professores, pois são imprecisos ou indicam apenas sintomas, tais como “febres” ou “dores”. Para se aprofundar nos termos e compreender melhor os nomes dados às “doenças” e demais “causas de morte”, muitos pesquisadores recorrem a antigos dicionários, dicionários médicos especializados, a teses de Medicina do passado ou a especialistas na área. Com o cruzamento das informações, é possível se obter dados mais precisos sobre as condições de saúde e a mortalidade no período estudado.

Como se pode observar, são muitos os temas que podem ser estudados nas aulas de História com base nas fontes eclesiásticas. Da mesma forma que se ressaltou no caso de outras fontes, aqui também com o cruzamento de fontes o professor pode obter resultados satisfatórios sobre o período estudado.

1.3 PORQUE UTILIZAR FONTES HISTÓRICAS NAS AULAS DE HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

As duas seções anteriores deste capítulo apontaram elementos presentes na literatura no âmbito da História e da Educação que estão relacionados ao uso das fontes pelos historiadores, para a pesquisa histórica, mas também para o Ensino de História. Em especial, buscou-se aprofundar as possibilidades de explorar as fontes legais, para a produção do conhecimento histórico e alguns elementos foram destacados pela sua relação temática com o período da história brasileira que terá particular interesse para a dissertação, ou seja, o período pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravatura no Brasil. Nesta última seção do primeiro capítulo, foram articulados elementos que sustentam a ideia defendida pelos pesquisadores do

Ensino de História, de que as fontes devem ser incluídas e trabalhadas nas aulas.

1.3.1 A contribuição dos documentos históricos para a multiperspectividade da História

Em seu texto intitulado “Em torno da Epistemologia da História”, Barca aborda a questão da multiperspectividade da História. A autora inicia seu texto falando que já não faz mais sentido discutir questões de objetividade versus subjetividade do conhecimento histórico; mas antes, se deve debater as possibilidades, os limites e os critérios que tornam uma determinada opinião plausível (BARCA, 2003, p. 17). Esse cuidado é necessário para não se cair na ideia de que todas as explicações cabem para um determinado evento, ou seja, de que “vale tudo”, o que porventura não colabora na construção do conhecimento histórico.

Barca salienta que esta preocupação tem gerado diversos debates em várias áreas de saber e de ação. Uma reflexão epistemológica sobre a História, na linha desenvolvida, por exemplo, por Danto (1965), Walsh (1967) e Dray (1980, 1991), tem defendido o perspectivismo, acentuando que o ponto de vista do autor é algo inerente à produção histórica (BARCA, 2003, p. 18). Isto significa dizer que o historiador reconstrói o passado a partir das suas experiências entretecidas num dado tempo e lugar, dentro de um contexto que por si já promove uma determinada cosmovisão. Dray sublinha que as interpretações históricas contêm intrinsecamente juízos de valor e isto constitui uma característica própria da História, não algo que devemos neutralizar por completo, em nome de uma pretensa objetividade (BARCA, 2003, p. 18).

Nesta linha de abordagem, a valorização do ponto de vista do autor não implica a defesa de um subjetivismo acrítico. O ponto de vista deve compreendido “dentro dos critérios metodológicos do historiador e, isto faz da História um corpo organizado de conhecimento, de base empírica, e, portanto, uma ciência” (BARCA, 2003, p. 18).

Outra linha de análise, configurada pela tradição da escola francesa dos *Annales*, tem caminhado paralelamente à corrente anterior, de influência anglo-saxônica. Essa segunda linha defende, de acordo com Barca, o espaço da História

como ciência social com a potencialidade de explorar os múltiplos tecidos da realidade (BARCA, 2003, p. 18). Através do estudo interdisciplinar, esta corrente propôs-se proceder à apreensão cognitiva (e objetiva) da realidade total sob múltiplas perspectivas (a econômica, a política, a social, a demográfica, etc.). (BARCA, 2003, p. 18).

Segundo Barca, a noção de perspectiva (no sentido de ponto de vista), alcançou também a tradição historiográfica francesa. Autores da chamada *História Nova*, sob a direção de Jacques Le Goff, aprofundaram o debate sobre a natureza da História. Certeau (1987) por exemplo, afirma que o livro ou o artigo de história é, simultaneamente, um resultado e um sintoma de grupo, ou seja, é uma obra específica e ao mesmo tempo coletiva, é o produto de um lugar (BARCA, 2003, p. 19). Assim como a primeira linha epistemológica da História, os autores da *História Nova* também compartilham da ideia de que o historiador reconstrói o passado a partir das suas experiências entretecidas num dado tempo e lugar.

As ideias estão postas, mas cabe aos professores de História e historiadores perguntar: será legítimo aceitar todos os discursos como historicamente válidos? Deve-se ter em mente que a História não exige um consenso entre as suas interpretações narrativas, já que elas são produzidas a partir de um ponto de vista contextualizado. Vivemos numa sociedade que está aberta a perspectivas plurais, não há mais a exigência de classificar como certa a perspectiva coincidente com os nossos valores e errada a perspectiva que não coincide com o nosso ponto de vista. Mas, vale a pena ressaltar, deve-se observar quais são os critérios utilizados para dar veracidade a determinados pontos de vista. Deve-se selecionar, entre a variada produção atual, as respostas mais avançadas para as questões da História, como salienta Barca (2003, p. 20).

A mesma autora afirma que a onda positivista que via na historiografia a ciência da verdade neutral sobre o passado humano, ainda hoje está presente em muitos discursos nas aulas de História (BARCA, 2003, p.21). As interpretações de fatos da História aparecem, muitas vezes, como sendo únicas e verdadeiras, não dando espaço a outras possíveis interpretações. Barca salienta que em alguns manuais didáticos já aparecem testemunhos de agentes históricos expressando pontos de vista alternativos sobre um determinado episódio, mas que a grande maioria apresenta ainda os fatos históricos por meio de uma versão somente, uma versão única e “verdadeira” (BARCA, 2003, p. 21).

No plano da educação histórica, como professores e pesquisadores, deve-se perguntar: “em que medida colaboramos na construção de um conhecimento histórico ao apresentarmos *um* retrato do passado como sendo *a* verdade histórica?”. Ao fornecermos aos alunos *uma* única versão sobre o passado, estamos auxiliando-os na construção de um pensamento histórico? Por outro lado, ao apresentar vários documentos sobre um mesmo episódio histórico, o professor estimula os alunos a pensar historicamente e, exercita a sua imaginação histórica para levantar explicações para o passado na relação com o presente.

Barca salienta que para muitos estudiosos esta abordagem proposta pelos pesquisadores da Educação Histórica é demasiadamente complexa para os nossos alunos. Contudo, a autora afirma apoiada nas pesquisas sobre cognição histórica, que desde cedo as crianças revelam-se aptas a lidar com situações relacionadas com a perspectiva humana ¹⁷, (BARCA, 2003, p. 21).

Em um estudo realizado com adolescentes dos 12 aos 19 anos de idade, estudo este realizado em diversas escolas do norte de Portugal, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com versões plurais, construídas a partir de pontos de vista diferenciados (BARCA, 2003, p. 21). O resultado do estudo mostrou que os alunos foram capazes de arbitrar entre as várias versões apresentadas, embora utilizando argumentos de consistência factual e lógica em níveis de elaboração diversos. As respostas e a argumentação produzidas pelos alunos inqueridos mostra que eles, relacionam pontos de vista diferenciados, contanto que a situação que lhes é apresentada surja de alguma forma familiar e motivadora (BARCA, 2003, p. 21-22). Ou seja, o aluno aprende quando a experiência é significativa para ele.

Vivemos hoje em uma sociedade plural, onde continuamente surgem controvérsias sobre variadas questões, e isto torna familiar aos alunos a consideração de posições divergentes, como salienta Barca (2003, p. 22). Mas é válido lembrar que ao utilizar diversos pontos de vista sobre um mesmo episódio nas aulas de História, o professor deve observar os critérios utilizados pelos autores, para assim selecionar juntamente com os alunos, entre as várias propostas, qual é a melhor. A formação de uma opinião crítica por parte dos alunos é um dos objetivos nas aulas de História. Como diz Barca “não se deve exigir que os alunos escolham exatamente a mesma opinião, mas devemos buscar que suas escolham se

¹⁷ Destaca-se, por exemplo, o trabalho de Hilary Cooper “**Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**”. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2006.

fundamentem com critérios de alguma qualidade e rigor” (BARCA, 2003, p. 23).

Todas as fontes documentais que foram referidas neste capítulo são encontradas, de alguma forma, nos manuais didáticos destinados aos alunos das escolas públicas, por exigência dos Editais do PNLD. Visto isto, é importante relembrar alguns procedimentos que os professores devem adotar para que a fonte documental seja analisada de maneira adequada com os alunos. Ao iniciar a análise documental é importante que o professor traga para seus alunos a história do documento que será analisado. É importante saber sob quais condições o documento foi redigido; com que propósito? por quem? - são perguntas básicas que devem ser feitas à fonte.

Outro ponto importante para contextualização do documento em análise é informar aos alunos que nenhum documento é neutro e que sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu. Atenção deve ser dada aos significados das palavras e das expressões presentes nas fontes documentais, pois sabemos que o significado pode variar em diferentes momentos históricos.

O professor não pode submeter-se à fonte, julgar que tudo o que está escrito na fonte é verdadeiro. Sabe-se que uma boa dose de desconfiança com relação às fontes é necessária: é preciso desconfiar das intenções de quem as produziu, observando-as com um olhar crítico, a partir de uma adequada contextualização do documento que está em análise.

Pereira e Fraga ressaltam o fato de que ao se transformar um sujeito que fala em um objeto de estudo, “desarmam-se os poderes de sua linguagem própria” (PEREIRA e FRAGA, p. 14, 2011). Tem-se então um sujeito silenciado que passa a ser visto como objeto a ser descrito e estudado por um discurso exterior. Na sala de aula, este discurso exterior fica a cargo do professor e dos seus alunos que passam a analisar a fonte e que devem tomá-las, então, na singularidade de sua linguagem específica. Vale a pena ressaltar que a análise da fonte é sempre um ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo, podendo haver outras interpretações para o mesmo documento.

De acordo com Bernardo e Simon, através do trabalho com as fontes históricas em sala de aula, têm-se a possibilidade de recuperação do passado em sua historicidade e de sua (re)criação no processo de ensino e aprendizagem, processos esses que tornam-se passíveis de serem identificados a partir das correlações elaboradas pelos educandos com seu próprio tempo ou com outras

historicidades (BERNARDO e SIMON, 2007, p. 5).

No entanto, as fontes não falam por si, e, portanto é importante que haja intervenções cognitivas adequadas, nas quais o professor pode, através dos documentos, propor atividades que busquem o desenvolvimento daquilo que Rüsen (2010) chama de percepção histórica, ou seja, sensibilidade de perceber diferenças entre as temporalidades (as mudanças entre o passado e o presente). O professor pode também, através dos documentos, desenvolver a capacidade dos alunos de levar novas questões e hipóteses sobre o conhecimento histórico, no passado e no presente e assim formar alunos críticos. É visando estes fins que o trabalho com as fontes deve ser realizado nas aulas de História.

Nessa direção, os manuais didáticos devem ser examinados como elementos que podem contribuir em maior ou menor grau para o acesso dos professores e alunos a determinadas fontes, bem como podem estimular um trabalho adequado ou não com as fontes. Esse é o tema do terceiro capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 2 - OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E AS FONTES HISTÓRICAS

Durante os estudos realizados na disciplina de “Manuais Didáticos e Escolarização”,¹⁸ foi possível observar através da literatura acadêmica, que na cultura escolar, os manuais didáticos sempre ocuparam um lugar de destaque. Os livros ou manuais são elementos tradicionais da cultura escolar e estão presentes na escola ao longo de séculos. Eles podem ser compreendidos como artefatos culturais que, inseridos na escola, afetam diferentes dimensões da experiência escolar, em especial a dimensão do ensino e da aprendizagem. O livro é um elemento que contribui para definir as condições em que o ensino e a aprendizagem se realizam, e ele afeta, por exemplo, o planejamento, a estruturação das aulas, a focalização do conteúdo, o tipo de atividade, o tempo escolar e a avaliação (CHOPIN, 2004; BITTENCOURT, 1998).

A literatura acadêmica sobre o tema dos livros escolares, como são genericamente denominados a par de suas diferenças, permite dar respostas à questão: “Por que os manuais didáticos são tomados como fonte e objeto de investigação por vários pesquisadores?” De forma sucinta, pode-se afirmar que para compreender o processo de escolarização, é imprescindível estudar os manuais didáticos, elementos fortemente ligados a esse processo.

Como se sabe, o manual didático que chega até o professor é resultado de uma série de influências, como resultado de um conjunto de processos e escolhas que não são neutras, se apoiam nessa “tradição seletiva”¹⁹, seleção feita por alguém, seleção feita no interior da cultura. Como o manual didático é um elemento da cultura escolar, sofre influências de diversas ordens. Como produto, os livros envolvem, além dos autores, as editoras que os produzem e comercializam e, ainda os consumidores (GARCIA, 2010).

Um dos fatores que influenciam o livro didático está relacionado às editoras. No caso brasileiro, hoje predominam grupos de capital internacional, grandes grupos, restando pouquíssimas editoras brasileiras. Segundo Garcia “pequenas

¹⁸ Disciplina ministrada pela professora Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia no primeiro semestre de 2012.

¹⁹ Conceito presente na obra de FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

editoras, importantes na proposição de livros alternativos do ponto de vista didático na década anterior, foram todas elas praticamente fechadas ou compradas por outras editoras, entre as quais estão as pertencentes a grupos espanhóis, nos anos de 1990” (GARCIA, 2010, p. 362).

Há outros fatores que influenciam o conteúdo do manual didático. Nos livros didáticos de História, sempre, segundo Rüsen (2010, p. 110) estão envolvidas mensagens políticas, pois, segundo o autor, o ensino de História é uma das instâncias mais importantes para a formação política. Cabe ao professor, nas aulas de História, distinguir estas mensagens políticas e debatê-las com seus alunos.

No caso brasileiro, o Programa Nacional do Livro Didático influencia também diretamente os manuais didáticos que chegam até a escola. Stamatto em seu trabalho, analisou os efeitos que o PNLD (Programa Nacional de Livros Didáticos) acarretou nos materiais didáticos de História destinados a I Etapa do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Com o intuito de investigar modificações e permanências em relação às coleções da área de História, a autora analisou os dados disponíveis dos PNLDs de 2001, de 2004 e de 2007. Para a coleta de informações, além da bibliografia disponível, a autora utilizou os guias para adoção de livros nas escolas dos anos 2000/2001, 2004 e 2007 e documentos publicados pela Equipe Técnica do MEC/ COGEAM.

De acordo com Stamatto (2007), os livros didáticos de História fornecem dados de como a disciplina de História foi incorporada ao longo de uma década ao PNLD. Através do livro didático, consegue-se observar também as diversas influências que sofrem desde o seu processo de elaboração até chegarem à sala de aula. Um dos grandes desafios na educação escolar é estudar e compreender a avaliação dos livros didáticos, porque, segundo a autora, são vários os agentes e usuários (governos, editoras, autores, professores, alunos, pais, acadêmicos) que defendem, muitas vezes, pontos de vista divergentes e também interesses diferentes.

Para Stamatto (2007, p. 38) muitas pesquisas sobre livros didáticos “restringem-se a examiná-los sob a ótica da disciplina a que estão vinculados, subtraindo-se à análise pedagógica”. A autora defende a ideia de que se deve analisar o ensino da disciplina pela “confluência entre os aportes da ciência de referência e os das ciências da educação”, o que torna a análise de manuais didáticos uma atividade complexa. Teorias da História combinadas com concepções

pedagógicas, vigentes em determinadas épocas, são constitutivas da disciplina História, e são materializadas nos manuais didáticos. Desta forma, para compreender a história dos componentes curriculares escolares e a produção de materiais didáticos, deve-se tratar o ensino abordando tanto os aspectos da ciência de referência como os da educação. O livro didático exprime esta relação, entre as ciências de referência e as concepções pedagógicas, permitindo-se demonstrar períodos de modificações e permanências da aprendizagem dos conteúdos disciplinares.

Segundo Stamatto (2007, p. 39), o livro didático, “expressa, em seu conjunto, concepções teórico-metodológicas vigentes em sua respectiva área, além de possibilitar a percepção de tecnologias de produção editorial e da circulação de ideias do momento em que foi confeccionado”. A autora ressalta também que as múltiplas definições de concepções pedagógicas e daquelas advindas das áreas de referência, neste caso, a História, e que embasam as propostas dos livros escolares, dificultam o entendimento entre pesquisadores dedicados ao estudo do material didático.

Os PCNs do Ensino Fundamental e Médio para a área de História não determinam conteúdos mínimos a serem desenvolvidos nesta disciplina, de acordo com Stamatto (2007, p. 39). Somente recomendam procedimentos e propõem opcionalmente eixos temáticos para o estudo da História nas diversas séries escolares. Por isto, os autores de livros didáticos na área possuem uma grande diversidade na escolha de conteúdos históricos e embora os autores busquem cumprir os programas elaborados pelas Secretarias de Educação, nota-se que o discernimento para a escolha dos conteúdos propostos relaciona-se à concepção de História que possui o autor.

Stamatto (2007, p. 41) agrupa três correntes historiográficas que, segundo ela, vêm marcando a elaboração dos livros didáticos da disciplina de História: A História Tradicional; O Materialismo Histórico; e a Nova História Cultural. Além das correntes historiográficas, há ainda as teorias pedagógicas que influenciam os Livros Didáticos de História e de todas as disciplinas escolares. Para a autora, elas atualmente podem ser agrupadas em quatro conjuntos: Transmissão de conteúdos; Formação Reflexiva; Construção ativa e Estratégia específica.

Pode-se, então dizer, que os manuais didáticos sofrem diversas influências até chegarem às mãos dos professores e alunos nas salas de aula. Estes artefatos

culturais, presentes de forma universalizada em todas as escolas do Brasil, por consequência da política pública de aquisição e distribuição de livros, sofrem influências dos autores, das editoras que os produzem e comercializam, das questões políticas, do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), entre outras. Todos estes fatores tornam a pesquisa sobre os manuais escolares complexa e ao mesmo tempo relevante, pois, através dos manuais escolares é possível compreender diferentes elementos do processo de escolarização.

Nesta seção, serão destacados elementos relacionados aos livros didáticos de História no âmbito do PNLD, com ênfase nos Editais 2010, 2011 e 2012, para evidenciar os critérios e exigências feitos aos autores e editores para que as obras sejam aprovadas pelo MEC. Atenção especial será dada à questão das fontes históricas. Em seguida, buscou-se um diálogo com Rüsen, teórico que têm sido tomado como referência para a pesquisa e formação de professores pelo LAPEDUH²⁰, especialmente para fundamentar a discussão sobre o que constituiria “um livro didático ideal”, para o ensino e a aprendizagem da História.

Finalmente, algumas pesquisas sobre o Livro Didático de História foram destacadas, evidenciando contribuições que deram a esta dissertação.

2.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

No Brasil existem programas nacionais de avaliação e distribuição de livros didáticos a todos os alunos de Ensino Fundamental e Médio, para a maior parte das disciplinas curriculares, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e isto coloca o debate sobre os manuais para além da dimensão didática, mas também como uma questão política e educativa da maior relevância, como afirma Garcia (2010). Desde a sua implantação, em 1985, e ampliação em 1997, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vem se constituindo em uma das mais

²⁰ O LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica) surgiu como uma decorrência dos trabalhos que vem sendo desenvolvidos por pesquisadores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, desde 1997 e adquiriu sentido no contexto das discussões sobre as necessidades de reformulações e inovações no ensino da História. O Laboratório está localizado no prédio da Reitoria da UFPR, na rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro II, 5º andar. O LAPEDUH é coordenado pela profª Dra. Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt e tem como vice-coordenadora a profª Dra. Tânia Maria Braga Garcia. (<http://www.lapeduh.ufpr.br/>).

importantes políticas públicas educacionais do Brasil.

Inicialmente, o PNLD era voltado para atender os alunos do Ensino Fundamental e após sua ampliação em 2002, passou também a atender os alunos do Ensino Médio. O programa atualmente atende também a Educação de Jovens e Adultos e conta ainda com algumas variantes, destinadas à compra de dicionários, livros paradidáticos e de literatura, além da formação de bibliotecas voltadas para os professores.

O Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento: anos iniciais do ensino fundamental; anos finais do ensino fundamental; ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis²¹, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes.

Altos recursos públicos são aplicados pelo PNLD, pois o programa envolve um grande número de agentes entre autores, equipes editoriais, funcionários do MEC, comissão de avaliadores, além de todo o esforço que é despendido para fazer com que os livros cheguem aos pontos mais distantes do país (SILVA (c), 2011, p.2.). Em 2011, o governo federal investiu R\$1,3 bilhão na compra, avaliação e distribuição dos livros didáticos do PNLD 2012, direcionado ao atendimento integral do ensino médio (inclusive EJA) e à complementação e reposição, no âmbito do ensino fundamental, dos livros anteriormente distribuídos (PNLD 2010 e PNLD 2011). No ensino médio, o investimento foi de R\$ 883,4 milhões. Já o ensino fundamental contou com o investimento de R\$443 milhões. Ao todo, foram adquiridos 163 milhões de livros para atender a 37.422.460 alunos, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)²².

Isto impõe aos pesquisadores, para além do estudo dos livros, a necessidade de aproximação com os sujeitos escolares, em especial, professores e alunos, para compreender as formas pelas quais o livro afeta as aulas, na dimensão do ensino e

²¹ Livros em que há espaço para o aluno realizar as atividades e que, portanto, o MEC substitui a cada ano. São destinados às séries iniciais e, no ano de 2012, foram incluídos em um programa específico para as Escolas do Campo, o PNLD-CAMPO 2012, para alunos de 1º ao 5º ano.

²² Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>

da aprendizagem e observar, portanto, se o investimento têm efeitos sobre as atividades que acontecem nas salas de aula. As pesquisas sobre os livros e o seu uso por alunos e professores justifica-se, entre outros motivos, pela presença universalizada dos livros nas escolas públicas e pelo alto investimento que o Governo Federal faz nesse programa, o qual se insere em um conjunto articulado de políticas públicas educacionais (GARCIA, 2010).

Deve-se destacar, para os objetivos da dissertação, que a produção de livros no Brasil, hoje, é regulada em grande medida pelo PNLD. Os Editais elaborados pelo Ministério da Educação, anualmente, com a assessoria de especialistas das diferentes áreas de conhecimento, apresentam critérios de avaliação das obras e orientam editoras sobre o que deve e o que não pode estar presente nos livros, de alguma forma traçando um modelo ideal de livro didático e, conseqüentemente, definindo também o que se espera que professores da rede pública ensinem. (SILVA (c), 2011).

Para compreender as questões apontadas na especificidade da História, foram selecionados elementos dos editais de 2010 a 2012, com especial atenção ao que diz respeito a essa disciplina escolar²³. São definidos nesses documentos oficiais, critérios gerais e critérios específicos, critérios eliminatórios e critérios classificatórios. Esse sistema de avaliação vem sendo aperfeiçoado ao longo de duas décadas para atender aos objetivos do PNLD e de outras políticas articuladas, entre elas as de avaliação dos alunos por meio de provas nacionais (GARCIA, 2010).

O edital de 2010 foi destinado à escolha de livros didáticos para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste edital, o livro didático aparece citado como sendo um material de apoio ao professor (BRASIL/MEC, 2010, p. 27), um material que deve auxiliar o docente na busca por caminhos para sua prática pedagógica (BRASIL/MEC, 2010, p.28). A partir desse ano o PNLD teve que atender às novas exigências do ensino fundamental de nove anos e por isso algumas medidas foram tomadas, entre elas a adoção de um livro único no primeiro ano e de dois livros no segundo ano de escolaridade. A mudança que se efetuou teve por objetivo, segundo o edital, respeitar os ritmos dos alunos de seis e de sete anos. De acordo com o edital:

²³ Os Editais do PNLD estão disponíveis em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129

“(...) a alfabetização e o letramento não podem ser tratados como processos que se concluem ao final do ano letivo, mas como etapas da aquisição e estruturação do código escrito, portanto, devem ser mais enfatizadas nesses dois primeiros anos e, ao mesmo tempo, devem ser flexíveis o bastante para propiciar a evolução dos alunos dentro de seus próprios ritmos.” (BRASIL/MEC, 2010, p.27).

O Edital de 2010 indica um duplo papel para os livros aprovados e constantes do Guia:

“a) um papel pedagógico, garantindo a veiculação de conceitos e informações corretas, mantendo coerência da sua opção metodológica e fornecendo ao professor subsídios para o aprimoramento de sua prática docente; b) Um papel social, contribuindo para a formação da cidadania, incentivando a autonomia do professor e do aluno, valorizando a liberdade de expressão e pensamento e promovendo o respeito mútuo entre os sujeitos. (BRASIL/MEC, 2010, p.28).

As obras, de acordo com o Edital de 2010, deveriam estar em concordância com a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente. A obra didática não poderia, sob hipótese alguma, veicular preconceitos, estar desatualizada em relação aos avanços da teoria e prática pedagógicas, repetir padrões estereotipados ou conter informações erradas, equivocadas ou superadas pelo desenvolvimento de cada área do conhecimento, sejam sob a forma de texto ou ilustração. As obras deveriam favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social, atuando como propagador de conceitos e informações necessários à cidadania e ao convívio democrático, como o respeito, a ética e o reconhecimento da diversidade. (BRASIL/MEC, 2010, p.29-30).

O edital de 2010 traz critérios específicos para todas as áreas e, no caso da História, afirma que:

“o objetivo central da história é o desenvolvimento do pensamento histórico, ou seja, a compreensão dos diferentes processos e sujeitos históricos, das relações que se estabelecem entre os grupos humanos, nos diferentes tempos e espaços, sempre a partir de uma efetiva dimensão de contemporaneidade.” (BRASIL/MEC, 2010, p.33).

Assim, o livro de história deve possibilitar ao aluno a compreensão significativa da realidade, condição essencial para o desenvolvimento e a formação da cidadania (BRASIL/MEC, 2010, p.33). O livro didático do aluno:

“não pode ser a exposição fria e mecânica de conhecimentos adquiridos e transmitidos. Tendo por objetivo dar a conhecer e problematizar a experiência dos homens no tempo, em sociedade, e empreender a compreensão significativa da realidade social, a história pode ser um elemento de tomada de consciência para as pessoas que a ela se achegam. Assim, o texto deve ser capaz de envolver o aluno, considerado como sujeito que tem consciência de estar, a seu modo, fazendo história”. (BRASIL/MEC, 2010, p.33).

Nota-se que a opção adotada pelo edital de 2010 aponta em uma direção que não corresponde ao que se costuma denominar de Pedagogia Tradicional. O aluno deve ser capaz de identificar as relações sociais que estão ao seu redor, deve perceber as semelhanças, as diferenças, as permanências, as transformações que ocorrem na multiplicidade das vivências sociais no presente e no passado. Segundo o edital, isto é o ponto de partida para a construção significativa dos conceitos históricos básicos (BRASIL/MEC, 2010, p.34).

Encontram-se aí elementos da Nova História que trabalha com categorias de diferenças e semelhanças, imaginário, memória, cotidiano, diferentes culturas e a diversidade de fontes para a percepção do conhecimento histórico (STAMATTO, 2007 p. 40), evidenciando a incorporação, pelos documentos oficiais, da produção acadêmica, no âmbito do Ensino de História nas últimas décadas.

Nos critérios eliminatórios dos livros didáticos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, aparecem princípios da *Formação Reflexiva* analisada por Stamatto (2007), que pressupõe a reflexão crítica e a conscientização política como elementos prioritários para a aprendizagem e a formação do indivíduo, para uma sociedade multicultural. Essa perspectiva pode ser depreendida desta afirmação feita pelos autores do edital: “A análise histórica que *parte de um problema ou conjunto de problemas* firma-se na convicção de que a problematização do passado e do presente constitui o ponto inicial para a *construção de uma história crítica*” (BRASIL/MEC, 2010, p.36).

Segundo o edital, a apresentação de fontes históricas e a efetiva discussão sobre o seu papel na construção do conhecimento histórico devem estar presentes nos livros didáticos, pois, são imprescindíveis no processo de iniciação do aluno na metodologia da história (BRASIL/MEC, 2010, p.36). Esses procedimentos, de acordo com o edital, marcam a especificidade da história diante dos demais saberes, informam sobre a produção dos fatos e interpretações e sobre as garantias da objetividade histórica possível no pensamento científico atual.

O conjunto denominado de *Construção Ativa* valoriza a participação ativa do

aluno, a autonomia do professor, a criatividade e a variedade de procedimentos didáticos para a aprendizagem de conhecimentos significativos (STAMATTO, 2007, p. 43). Na disciplina de História, estes princípios se refletem especialmente nas propostas que trabalham com fontes históricas fazendo o aluno elaborar explicações, construir interpretações para fatos históricos. Nesse sentido, esta abordagem incorpora a ideia de que o saber produzido sobre o passado é construído a partir dos vestígios deixados pelos próprios homens (STAMATTO, 2007, p. 44). Esses princípios da Construção Ativa também foram localizados no edital de 2010, principalmente no que se refere à importância da presença de fontes históricas nos livros didáticos.

O documento sugere as atividades que devem estar presentes nos livros didáticos de História:

As atividades devem não apenas auxiliar na realização dos objetivos, mas também estar plenamente integradas aos conteúdos, possibilitando o desenvolvimento de diferentes capacidades, estimulando a observação, a investigação, a análise, a síntese, a criatividade, a comparação, a interpretação e a avaliação. As do livro didático do aluno deve ser o menor número possível, restritas apenas as que o autor considere fundamentais e que estimulem o estudo pelo educando de forma autônoma e deixando para o manual do professor todas as que – com caráter de sugestões – valorizem o papel do professor como elaborador do programa a ser desenvolvido em sala e como mediador entre o aluno e o conhecimento. (BRASIL, 2010, p.38).

Pode-se observar que, segundo o edital, as atividades do livro didático do aluno devem estimular o estudo pelo educando de forma autônoma, o que reafirma a contraposição com a chamada Pedagogia Tradicional, na qual a educação é centrada especialmente na autoridade e no conhecimento transmitido pelo professor.

O Edital de 2011 teve por objeto a convocação de titulares de direito autoral para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas destinadas aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental - matriculados nas escolas das redes federal, estaduais, do Distrito Federal e municipais, bem como nas escolas de educação especial públicas, comunitárias e filantrópicas, constantes no Censo Escolar, que prestem atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Segundo esse edital, o livro didático deve veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada. O manual do professor – que acompanha obrigatoriamente o livro do aluno - deve valorizar os conhecimentos prévios do aluno e buscar a confrontação com o conhecimento científico, esclarecendo a relação entre o

conhecimento historicamente construído e aquele construído em seu cotidiano. Dessa forma, o livro didático, segundo o edital, estará favorecendo a interação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL/MEC, 2011, p.34).

O livro didático é entendido no Edital de 2011 como um material que deve contribuir com o trabalho do professor no sentido de propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o livro didático deve buscar a formação dos alunos como cidadãos, de modo que possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado ao presente. (BRASIL/MEC, 2011, p.34).

Com relação à disciplina de História, o edital de 2011, traz várias considerações. Afirma-se que há um consenso entre os historiadores no que diz respeito ao fato de que a educação básica precisa desconstruir o senso comum sobre a História: a enumeração, a mais exata possível, dos fatos, datas e personagens do passado e, portanto, centrada na informação e na memorização (BRASIL/MEC, 2011, p.45-46). Com relação ao livro didático, não se pode tratá-lo como uma verdade absoluta, ignorando os saberes prévios dos estudantes.

Portanto, a concepção sobre o ensino e a aprendizagem, neste edital, se opõe ao que Stamatto (2007) denominou de “Transmissão de Conteúdos”. Segundo a autora, essa concepção não proporciona a compreensão de como o conhecimento do passado e dos modos humanos padronizados de agir, pensar e sentir, estabelecidos em diferentes tempos e espaços, podem favorecer o pensamento histórico, que é o objetivo central do ensino e aprendizagem de História.

Segundo o edital de 2011, as obras devem auxiliar o aluno a atuar na sociedade de forma autônoma, crítica, participativa, digna e responsável (BRASIL/MEC, 2011, p.46). Neste segmento de ensino fundamental, o livro didático deve, segundo o edital, contribuir para o desenvolvimento dos conceitos de História, fonte, historiografia, sujeito histórico, espaço, historicidade, identidade, semelhança, diferença, continuidade, permanência, mudança, verdade, explicação e interpretação (BRASIL/MEC, 2011, p.46). Esta concepção historiográfica é representativa dos postulados da *Nova História*.

O Edital de 2012 teve por objeto a convocação de editores para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas destinadas aos alunos do

Ensino Médio - matriculados nas escolas públicas que integram os sistemas de educação, federal, estadual, municipal e do Distrito Federal. As obras didáticas para Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) deveriam ser obrigatoriamente organizadas por série e em coleção²⁴. Já as obras didáticas para Sociologia e Filosofia deveriam ser obrigatoriamente organizadas em volumes únicos abrangendo os três anos (BRASIL/MEC, 2012, p.1). Nas obras de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) cada volume deveria estar acompanhado do respectivo CD em áudio. De acordo com o Edital de 2012,

é função da escola preparar o aluno para o ingresso no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, para a continuidade dos estudos, por meio do ingresso no ensino superior. Ao lado disso, é dever da escola capacitar os alunos para desempenharem suas funções como agentes da sociedade, cientes de suas possibilidades como sujeitos comprometidos com as transformações sociais. Isso significa um trabalho interdisciplinar e contextualizado, em que as disciplinas se transformam em áreas do conhecimento mais amplas, consideradas como um *continuum* (...) (Brasil/MEC, 2012, p. 18)

O livro didático destinado ao Ensino Médio se insere nesse contexto, constituindo-se, de acordo com o Edital, como uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo com vistas a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto à articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica (BRASIL/MEC, 2012, p.19).

No que se refere à disciplina de História, o Edital de 2012 afirma que:

A História (...) vem redefinindo seus princípios e finalidades, apontando novas proposições acerca dos processos de ensinar e aprender a história escolar, de modo a desestruturar perspectivas históricas verbalistas e memorísticas (...). Entende-se, assim, que a história escolar deve favorecer a que os estudantes analisem diferentes situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações, pelas quais seja possível estabelecer diferenças e semelhanças entre os contextos; identificar rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situar-se como sujeito da história, porque a compreende e nela intervém. Para tanto, a história escolar e, conseqüentemente, a obra didática, deve ensinar não só o conhecimento histórico, mas também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento, entendendo que os vestígios do passado fazem parte da memória social e, como tal, devem ser preservados como patrimônio da humanidade. (Brasil/MEC, 2012, p. 27)

²⁴ A coleção é composta de seis volumes sendo três livros do aluno e três manuais do professor.

De acordo com o trecho extraído do documento de 2012, nota-se que há uma forte presença dos postulados da *Nova História*, principalmente no que se refere às categorias de diferenças e semelhanças, assim como apontado por Stamatto (2007, p. 40). Para o componente curricular História, o Edital 2012 indica que será observado se a obra:

- (3) compreende a escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas;
- (11) contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados;
- (12) apresenta recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, dentre outros;
- (18) transcende a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo e oferece condições de tratamento dos conhecimentos históricos a partir de um problema ou de um conjunto de problemas, ao longo da obra. (Brasil/MEC, 2012, p. 30-31)

Destaca-se no item três a importância da compreensão do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas. O item onze diz que o livro didático deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados, que vem de encontro com a proposta do grupo denominado por Stamatto (2007) de *Formação Reflexiva*, que pressupõe a reflexão crítica e a conscientização política como elementos prioritários para a aprendizagem e a formação do indivíduo.

O item 12 chama a atenção para o fato de que as obras didáticas devem apresentar recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, dentre outros. Já o item 18 aponta a necessidade de obras que transcendam a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo. As obras devem mostrar que a História possui uma natureza multiperspectivada, o que remete às considerações feitas por Barca, conforme exemplificado no primeiro capítulo desta dissertação.

Com relação especificamente ao Manual do Professor, o Edital de 2012, afirma que as obras devem conter “informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como

fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório” (BRASIL/MEC, 2012, p.31). Ainda, que não se deve utilizar as fontes históricas somente como ilustração e/ou comprovação. As fontes históricas devem aparecer nos livros didáticos como materiais importantes para o estudo da História.

Essa apresentação sucinta de critérios dos três últimos editais cumpre aqui a função de evidenciar que, ao longo do tempo, o PNLD tem atuado não apenas no sentido de orientar a escolha dos professores pela publicação das avaliações feitas por especialistas, no guia. Para, além disso, o Programa tem construído um certo modelo de livro didático ideal para a disciplina de História e também para as demais disciplinas. A seguir, procurou-se fazer uma aproximação entre esses critérios apontados pelos editais e o que se encontra na literatura específica no campo da História e do seu ensino, em relação aos livros didáticos.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA IDEAL: CONFLUÊNCIAS ENTRE O PNLD E AS CONSIDERAÇÕES DE JÖRN RÜSEN²⁵

O livro didático, muitas vezes, é o apoio principal ao trabalho de professores em sala de aula, e espera-se, como salientam Chaves e Garcia (2011) em relação à literatura mais recente, que “contenha informações e interpretações sobre as várias culturas nacionais e universais; que o manual didático apresente conhecimentos para auxiliar na aquisição de novas linguagens, além da escrita e ampliação dos conhecimentos; e por meio das formas didatizadas do saber escolar, espera-se que contribua para que o aluno caminhe em direção ao saber científico (CHAVES e GARCIA, 2011, p.3).

²⁵ Jorn Rüsen é um filósofo da História alemão cujos trabalhos têm influenciado as pesquisas no âmbito do LAPEDUH/UFPR e do NPPD/UFPR, especialmente no que diz respeito à Didática da História. O pesquisador é amplamente conhecido aqui no Brasil especialmente por sua trilogia de Teoria da História, cuja tradução brasileira foi publicada pela Editora da Universidade de Brasília: I): Razão Histórica (2001); II): Reconstrução do Passado (2007); e III): História Viva (2007). Rüsen contribui, há décadas, com sua reflexão sobre os fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico, da cultura histórica e da ciência histórica. O autor reconhece que o ambiente escolar tem um peso grande no processo de aprendizado. (Jörn Rüsen e o ensino de História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR, 2010).

No caso específico da disciplina de História, de acordo com Rüsen (2010, p. 109), todos os especialistas estão de acordo que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de História. Sabe-se que são os alunos e os professores que mais utilizam os livros didáticos, no entanto, como ressalta Rüsen (2010, p. 110) cabe aos docentes, até o momento, uma participação mínima no debate especializado e aberto sobre os livros didáticos de História. Nas palavras do autor, evidencia-se a necessidade das pesquisas se aproximarem do universo escolar, chegando até o professor, que pode vir a colaborar para uma maior compreensão dos livros didáticos e sua importância no processo de ensino. Rüsen chama atenção também para a falta de pesquisas que abordam o uso e o papel que os livros didáticos desempenham no processo de aprendizagem em sala de aula. Segundo o pesquisador, sem estas pesquisas fica impossível se fazer uma análise completa dos livros didáticos.

Para Rüsen, o livro didático de História deve “tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem histórica” (RÜSEN, 2010, p. 112). Mas como se pode saber que o aluno atingiu a aprendizagem histórica? Segundo o autor, para responder esta pergunta, deve-se avaliar a consciência histórica dos alunos que na sua perspectiva, pode ser descrita como:

(...) a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. O modo mental deste potencial de recordação é o relato da história (relatar não no sentido de entender uma mera descrição, mas no sentido de uma forma de saber e de entendimento antropológicamente universais e fundamentais). Essa forma narrativa que oferece uma interpretação da história do passado representado cumpre uma função de orientação para a vida atual. (RÜSEN, 2010, p. 112-113).

A consciência histórica é ao mesmo tempo o campo de ação e o objetivo da aprendizagem histórica. Portanto, para saber se o aluno adquiriu uma aprendizagem histórica, deve-se avaliar a consciência histórica do aluno, através de uma narrativa escrita ou oral. A representação do passado deve ser realizada pelo aluno de maneira tão clara e descritiva que a atualidade se converte em algo compreensível e a própria experiência de vida adquire perspectivas de futuro sólidas. Se assim o aluno procede, pode-se dizer que adquiriu uma aprendizagem histórica.²⁶

²⁶ Esta valorização da produção de narrativas históricas pelos alunos é tomada aqui, como um elemento que deve ser incorporado aos livros didáticos.

Em texto intitulado “O livro didático ideal”, Rüsen distingue quatro características que elevariam um livro didático de História para a categoria de um “guia para a aula”, ou seja, um bom livro didático. São elas: 1) um formato claro e estruturado; 2) uma estrutura didática clara; 3) uma relação produtiva com o aluno; 4) e uma relação com a prática da aula (RÜSEN, 2010, p. 115).

Com relação à primeira característica, de natureza formal, o autor afirma que o livro deve conter um modelo claro e simples, uma distribuição e uma estruturação clara de todos os materiais, além de um anexo que inclua um índice, um glossário com explicações dos termos e nomes mais importantes, e uma bibliografia com livros apropriados que possam ajudar o professor a ampliar os temas. Com relação à segunda característica de um bom livro didático, ou seja, a “estrutura didática clara”, afirma que:

“O formato do livro e a estruturação de seus materiais devem estar configurados de tal maneira que inclusive os alunos possam ser capazes de reconhecer suas intenções didáticas, o plano de estruturação que forma sua base, os pontos mais importantes de seu conteúdo e os conceitos metodológicos de ensino” (RÜSEN 2010, p. 116).

Ressalta-se, de forma genérica, que são os alunos os usuários privilegiados do manual didático, portanto, o manual deve estar configurado de tal maneira que eles possam reconhecer e compreender suas intenções didáticas. Um bom livro didático deve, segundo Rüsen, em toda a sua estrutura, levar em conta as condições de aprendizagem dos discentes; deve estar de acordo com a sua capacidade de compreensão, ou seja, deve estar atento ao nível da linguagem utilizada (RÜSEN, 2010, p. 116). No entanto, ressalta que o livro não deve estar preocupado somente com a capacidade de compreensão dos alunos; deve também, apresentar assuntos que guardem uma relação com as experiências e expectativas dos discentes.

A respeito de quais conteúdos históricos devem ser inseridos no livro didático, o autor responde que depende do grau em que estes contribuem para a compreensão do presente e as oportunidades vitais das crianças e jovens. Ainda sobre a relação que o livro didático deve ter com o aluno, “um meio provado para estabelecer uma boa relação com o aluno é dirigir-se a ele explicitamente” (RÜSEN, 2010, p. 117) e reconhecer nos alunos a necessidade de orientação histórica. Com isto, pode-se vir a se obter um bom livro didático de História.

Para o autor, o livro didático “somente é útil se realmente se pode trabalhar

com ele em sala de aula” (RÜSEN, 2010, p. 117)²⁷. Um bom livro didático de História não pode somente expor a História; o livro deve ceder espaço aos alunos para desenvolverem sua capacidade de argumentar, criticar e julgar; deve apresentar documentos e estimular à interpretação dos discentes, de modo que estes possam elaborar sua própria exposição do material disponível com a ajuda do professor; a exposição dos conteúdos históricos ao longo do livro, deve ser acompanhada de materiais que não sejam meras ilustrações e confirmações da exposição; e deve-se evitar perguntas sugestivas e de decisão, porque elas limitam um elemento decisivo na aprendizagem que é a capacidade de pensar e argumentar por si mesmo (RÜSEN, 2010, p. 117-118).

Com relação aos textos historiográficos presentes nos manuais didáticos, Rüsen afirma que estes têm que ser claramente diferenciados da própria documentação. Segundo o pesquisador, os textos devem transmitir experiências e apresentar o passado em sua singularidade e sua diferença temporal com o presente, portanto, de maneira alguma devem servir exclusivamente para ilustrar a apresentação. (RÜSEN, 2010, p. 120-121). No que diz respeito a sua extensão, Rüsen diz que não devem ser tão curtos, a ponto de não transmitir uma ideia real das circunstâncias da vida passada; devem cobrir os “âmbitos de experiência mais importantes”; devem possuir aspecto atrativo e estimulante; e por fim, devem induzir a perguntas.

Segundo Rüsen, a experiência histórica deve ser apresentada nos manuais didáticos a partir de várias perspectivas (pluriperspectividade). Deve ser mostrado aos alunos que o mesmo fato pode ser percebido pelos afetados de forma diferente e inclusive contrária. Isto pode ser trazido para o livro através de materiais adequados ou até mesmo através da exposição. Com este tipo de exposição, a experiência histórica perde a aparência de objetividade; o passado ganha em vitalidade; e os alunos são estimulados a opinar de forma argumentativa.

Ainda de acordo com o autor, o livro didático deve proporcionar a possibilidade de realizar as interpretações históricas de uma maneira concreta:

1. as interpretações devem se corresponder com as normas da ciência histórica;

²⁷ Pesquisas vem apontando que, no Brasil, apesar dos livros estarem disponíveis, muitas vezes são pouco utilizados e, no Ensino Médio, em diferentes disciplinas, não são utilizados na sala de aula. Como ainda são poucas as pesquisas que se aproximam da escola, este é um tema a ser aprofundado. Ver, por exemplo, SILVA, Éder (2011) e MACIEL, Édina (2010).

2. nelas devem se exercer capacidades metodológicas;
3. têm que ilustrar o caráter de processo e de perspectividade da história e, finalmente,
4. na exposição histórica do próprio livro devem ficar claras as condições linguísticas decisivas para sua força de convicção. (RÜSEN, 2010, p. 122).

Com relação ao primeiro item, Rüsen afirma que o livro não pode conter erros e deve estar em concordância com o estado de conhecimentos científicos. Também em sua maneira de citar, em suas notas, indicações de fontes e de literatura, deve corresponder aos “costumes da ciência especializada”, e isto afeta também a apresentação das fontes. (RÜSEN, 2010, p. 123).

Sobre o segundo item, Rüsen afirma que o livro deve “possibilitar na prática o desenvolvimento de problemas; o estabelecimento e a verificação de hipóteses, a investigação e a análise do material histórico; deve oferecer explicações inteligíveis e verificáveis, sem se limitar a meras explicações de fatos”. (RÜSEN, 2010, p. 123). O livro deve evitar as argumentações monocausais e insistir no fato de que a interpretação histórica esta aberta por princípio às “argumentações multicausais”. Sendo assim, deve apresentar o conhecimento histórico de forma argumentativa, e evitar qualquer aparência de uma “certeza dogmática e definitiva”. (RÜSEN, 2010, p. 123).

Com relação ao terceiro item, Rüsen diz que o livro didático deve caracterizar a história como processo, evitando imagens estáticas dessa ciência. Os alunos devem ser, segundo ele, capazes de aprender que as interpretações históricas têm caráter perspectivo e que existem diferentes perspectivas relacionáveis de forma argumentativa que podem e devem ser comparadas de forma crítica. O livro deve, portanto, “proceder de forma pluriperspectivada, se pretende evitar atitudes dogmáticas na interpretação histórica” (RÜSEN, 2010, p. 124).

Por último, Rüsen afirma que os textos de autores devem ser inteligíveis e devem evitar uma sobrecarga emocional devida a tópicos e a imagens de linguagem sugestiva. A argumentação deve ser coerente e devem ficar claras as diferenças e relações entre juízo dos fatos, hipóteses e juízo de valores (RÜSEN, 2010, p. 124). Para ele, um bom livro didático deve:

1. estabelecer uma relação entre sua própria perspectiva global e o ponto de vista presente dos alunos e mencionar os problemas relacionados com o próprio conceito da história e a integração com o próprio presente;
2. introduzir os alunos no processo de formação de uma opinião histórica, e
3. trabalhar com referências ao presente. (RÜSEN, 2010, p. 125).

Para o autor, o livro didático deve evitar ou dificultar o estabelecimento de perspectivas eurocêntricas, mas deve buscar ao longo de toda a sua estrutura o estabelecimento da identidade histórica dos alunos. O livro didático deve também contribuir para a formação de uma opinião histórica por parte dos alunos e isto pode ser obtido através da pluriperspectividade histórica. Ainda, um bom livro didático de História deve trabalhar sempre com referências ao presente, para ilustrar a singularidade do passado; as referências ao presente não devem fazer desaparecer as diferenças entre o passado e o presente. Finalizando, Rüsen afirma que um livro didático ideal “deveria levar em conta que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhes foi dada”. (RÜSEN, 2010, p. 127).

As ideias de Rüsen têm circulado há cerca de uma década no Brasil e, portanto, vêm influenciando os debates no Ensino de História, especialmente na perspectiva da Educação Histórica. Ao lado disso, deve-se lembrar que são pesquisadores e professores desse campo, que, na forma de assessoria ao MEC definem os critérios de avaliação que orientam a produção dos Editais e, posteriormente, dos processos avaliativos que dão origem aos Guias de orientação para a escolha.

Por isso, pode-se dizer, com base em Schmidt e Garcia (2010) que parte das ideias de Rüsen estão presentes nos documentos oficiais relacionados ao PNLD. Segundo as autoras:

“Among the several principles for assessing teaching materials in Brazil, it might be observed, in some of them, a proximity to the assumptions of Rüsen (1997) about the elaboration of an ideal textbook for the formation of historical consciousness. A clear and structured format, a well-defined didactics, an effective relationship with the student and the classroom practice are some of the principles defended by Rüsen.” (SCHMIDT; GARCIA, 2010, 73-74)²⁸

No entanto, para as autoras, embora tenha havido avanços significativos nos processos de avaliação dos manuais didáticos no Brasil a partir de critérios de natureza pedagógica, de editoração e de construção da cidadania pertinentes e

²⁸ Observa-se nos diferentes princípios estabelecidos para avaliação dos manuais didáticos, uma proximidade com os pressupostos de Rüsen (1997) para a elaboração de um livro didático ideal para a formação da consciência histórica, tais como um formato claro e estruturado, uma estrutura didática clara, uma relação eficaz com o aluno, uma relação com a prática de sala de aula (tradução livre pela pesquisadora).

parcialmente identificados aos pressupostos e categorias apontadas por Rüsen, alguns limites permanecem: na formulação dos critérios de avaliação dos manuais didáticos há uma forte presença de mediações das categorias didáticas e psicológicas como categorias estruturantes dos processos cognitivos, o que dificulta o desenvolvimento de uma cognição histórica situada e promove o seqüestro da cognição histórica. (p. 77, tradução livre)

Em outros trabalhos, também são destacados elementos presentes nos documentos de avaliação que remetem a ideias presentes nas obras de Rüsen., Em sua pesquisa Silva (2011) analisou os editais do PNLD a partir do ano 2000, observando quais aspectos foram sendo modificados ou acrescidos nos sucessivos editais, que acabam por construir um modelo ideal de livro didático e, portanto, nas palavras da própria autora, também uma “idealização da História que se espera seja ensinada em nosso país pelos professores da rede pública”. (SILVA (c), p.1, 2011).

A respeito do edital do PNLD/ 2000, segundo a autora, um bom livro didático de História, deve ser capaz de incorporar, pelo menos parte, a renovação historiográfica, tanto em relação aos temas como também na metodologia do ensino da disciplina. (SILVA (c), p. 9, 2011). O mesmo documento diz que toda a análise histórica deve partir de um problema ou um conjunto de problemas e deve-se estar atento se os problemas levantados relacionam-se com a realidade mais próxima do aluno e se estão adequados a sua capacidade cognitiva.

Com relação à linguagem do livro, o edital de 2000 diz que esta deve ser flexibilizada e adequada à faixa etária a que se destina. O mesmo edital afirma que deve haver nas obras didáticas uma apresentação e discussão das fontes históricas pois, elas são imprescindíveis para que o aluno possa ser introduzido na metodologia própria da História. (SILVA (c), 2011).

Sobre as atividades e os exercícios, o edital de 2000 diz que estes não devem apenas buscar a realização dos objetivos, mas também devem estar plenamente integrados aos conteúdos, possibilitando o desenvolvimento de diferentes habilidades e estimulando à observação, a investigação, a análise, a síntese, a criatividade, a comparação, a interpretação e a avaliação. (SILVA(c), 2011)

As imagens e os recursos visuais devem, preferencialmente, fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos conteúdos históricos (SILVA (c), 2011). No entanto, como se poderá evidenciar nesta

dissertação, mesmo com essa consideração do PNLD já no ano 2000, muitas obras atuais continuam trazendo as fontes imagéticas apenas como ilustração, não obedecendo, portanto, de forma estrita, às recomendações da literatura e também do PNLD que já existem há mais de uma década nos editais do programa.

Em relação aos editais mais recentes, Silva aponta que houve um expressivo detalhamento dos critérios de exclusão de uma coleção. O edital do PNLD de 2012 destinado à compra de livros para o Ensino Médio, por exemplo, trouxe várias considerações quanto aos critérios eliminatórios de uma coleção. Entre eles, destacam-se: a veiculação de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem e livros que fizerem doutrinação religiosa e/ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público. Esses critérios, apontados no Edital como relativos à construção da cidadania, foram gradativamente ganhando força ao longo da última década, a cada processo avaliativo, como analisado por GARCIA (2011).

No que se refere à adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra, o edital de 2012 diz que as obras devem ter organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica; a obra deve conter referências bibliográficas e indicação de leituras complementares; e deve possuir, além de outras indicações do edital, sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostas, além de permitir a rápida localização das informações.

Com relação às ilustrações, as obras, de acordo com o edital do PNLD de 2012, devem ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; devem estar acompanhadas dos respectivos créditos e devem ter clara a identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas.

Do ponto de vista dos conteúdos de ensino, Silva atenta para o fato de que, com o passar dos anos, os editais passaram a ter uma lista cada vez maior de conceitos que deveriam estar presentes nas obras didáticas de História. Na análise realizada para esta dissertação, verificou-se que no edital PNLD 2013, existe uma lista considerável de conceitos que devem estar presentes nas obras destinadas aos alunos do Ensino Fundamental I, como: fonte, memória, tempo, duração, semelhança, diferença, entre vários outros, que demandariam um grande espaço aqui neste trabalho.

Silva (c) afirma que os elaboradores dos editais mais recentes têm prescrito

um modelo de livro didático que deve privilegiar o caráter epistemológico da História escolar, tornando menos relevante o seu papel de transmissão de um dado repertório de informações, fato este que não se observava nos primeiros editais analisados pela autora. Para ela, os editais atuais desprezam a mera transmissão de informação, que confere às aulas de História “quase um caráter enciclopédico” e que favorece apenas o desenvolvimento da memorização (SILVA (c), 2011, p. 14).

Hoje, de acordo com Silva, privilegiam-se as obras que buscam e compreendem a História como uma construção e que possibilitem ao aluno ver-se como sujeito da História. Silva atenta ainda para o fato de que em nenhum momento os editais do PNLD fixam conteúdos mínimos ou obrigatórios para as obras, conferindo aos autores e editores liberdade para organizá-los de acordo com a sua perspectiva (SILVA (c), 2011, p. 8). Segundo a autora, fica a cargo das Secretarias Estaduais de Educação definir os currículos.

Como se pode observar, portanto, a partir dos trabalhos referidos, o conjunto de critérios apresentados por Rüsen coincide, em parte, com aspectos que são avaliados pelo PNLD, para aprovar os livros que serão disponibilizados para a escolha nas escolas.

Traçado este panorama de aspectos que têm influenciado a produção de livros para ensinar História nas escolas brasileiras, foram selecionadas algumas pesquisas que tomam os manuais, bem como a sua presença nas aulas como tema ou objeto de pesquisas desenvolvidos por diversos grupos, entre os quais o NPPD e o LAPEDUH.

Nos estudos realizados com a participação desses dois grupos, têm sido privilegiadas pesquisas que adentram o universo escolar, e algumas têm se dedicado ao tema manuais didáticos e fontes históricas, como os trabalhos de Edilson Aparecido Chaves (2006), Marcelo Fronza (2007), Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (2009), entre outros. São estudos de natureza qualitativa, utilizando observação participante, entrevistas e questionários, e também análise documental. A produção agrega trabalhos que podem ser localizados na interseção entre o campo da Didática Geral e das Didáticas Específicas, em particular na Didática da História.

Talamini (2008), por exemplo, investigou o uso do livro didático de História pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como objetivo analisar quais as relações que os professores das séries iniciais

estabelecem com os manuais de História no planejamento e no desenvolvimento de suas aulas. Adotou como instrumento de pesquisa a aplicação de questionários dirigidos a dez docentes das séries iniciais de um município da Região Metropolitana de Curitiba. Após a análise dos questionários optou pela realização de uma entrevista com dois professores selecionados. Isto possibilitou a Talamini (2008) fazer algumas considerações sobre o uso dos manuais, principalmente no que diz respeito à opinião dos professores sobre a contribuição ou não deste elemento para suas aulas.

Chaves e Garcia também se aproximaram do espaço escolar para estudar os manuais didáticos. No entanto, diferentemente da maior parte das pesquisas existentes sobre a temática, buscaram analisar os critérios de escolha dos livros didáticos de História a partir do ponto de vista dos estudantes, no caso, jovens alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da Rede Federal de Ensino, localizada na cidade de Curitiba. Segundo Garcia (2010), existe uma necessidade de compreender a existência dos manuais “na cultura da escola, isto é, a sua inserção *na vida das escolas* e, de acordo com os autores, são muito raros os estudos que buscam compreender como os alunos se relacionam com os manuais didáticos, embora os alunos sejam os usuários privilegiados dos livros didáticos (CHAVES e GARCIA, 2011).

Outras pesquisas vinculadas ao NPPD também adentraram o universo escolar, em busca de compreender as relações que os professores e alunos estabelecem com o livro e do uso que fazem desse recurso de ensino em diferentes atividades e situações. Sabe-se que uma das características importantes dos livros didáticos brasileiros é a presença de orientações metodológicas destinadas ao professor, exigência esta que é feita pelos programas nacionais de avaliação e distribuição para as escolas públicas (GARCIA, 2010). É bem frequente, no discurso das autoridades e dos pesquisadores, a afirmação de que os professores não leem as orientações, ou que não as utilizam em suas aulas. Para conhecer o que pensam os professores sobre as orientações metodológicas presentes nos livros, foram realizadas duas investigações.

Contrariando o discurso recorrente das autoridades e especialistas no assunto, as duas pesquisas vinculadas ao NPPD/UFPR apontam para o fato de que professores de Física e de História do Ensino Fundamental e Médio afirmaram ler as orientações metodológicas presentes nos manuais didáticos; também disseram que

elas são importantes e contribuem para ampliar a compreensão sobre conteúdos e métodos de ensino. Muitos dos professores colaboradores afirmaram que as orientações são capazes de melhorar a qualidade das aulas, inclusive contribuindo para a preparação de atividades que serão realizadas em sala de aula, com os alunos (GARCIA, 2010).

Ainda no âmbito do NPPD e do LAPEDUH, algumas investigações têm se voltado ao estudo dos próprios livros didáticos. Destacam-se, entre elas, as pesquisas de Mestrado e Doutorado de Gevaerd (2003; 2009), onde a autora busca verificar os tipos de narrativas históricas da história do Paraná, presentes no processo de escolarização, sejam aquelas difundidas pelo manual didático, pelas propostas curriculares, ou pelas aulas da professora, para analisar se ocorre uma convergência dessas narrativas no sentido de dar origem a determinada aprendizagem histórica, evidenciada nas narrativas produzidas pelos alunos. A pesquisa foi pautada em investigações na área da Educação Histórica, mais especificamente na linha da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de história, tomando como referência o próprio conhecimento histórico. Gevaerd usou a metodologia de pesquisa qualitativa, privilegiando a observação, durante um ano letivo, de aulas de história em uma turma de Ciclo II - 2.a etapa - 5.º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Constatou que existe uma convergência entre as narrativas difundidas nos manuais didáticos, na explicação da professora e nas propostas curriculares, a qual indica, segundo a autora, uma forte presença de determinada perspectiva da história tradicional do Paraná. Por fim, Gevaerd aponta algumas considerações, entre elas a necessidade de um debate historiográfico que subsidie uma reconstrução curricular no que tange à história do Paraná, bem como a necessidade da incorporação, por parte dos professores, da ideia da narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história, mostrando-se como fundamental o debate em torno das narrativas históricas.

No ano de 2010, Édina Maciel apresenta uma investigação que examina os livros de História destinados aos alunos de quarto ano para verificar as relações que permitem entre os conteúdos universais e a cultura local. Em seguida, João Luis da Silva Bertolini (2011) investiga o conceito Islã nos manuais didáticos; e Lucas Pydd Nechi (2011), realiza uma leitura analítica nos livros didáticos de história utilizados

em uma escola privada, para responder a seguinte questão: “De que maneira os conceitos históricos, relacionados a temas religiosos, estão presentes na consciência histórica de jovens alunos de uma escola confessional?”. Na esteira desses estudos que examinam os livros didáticos é que se propôs a pesquisa para esta dissertação, cujos objetivos, procedimentos empíricos e resultados serão apresentados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 - PRÉ-ABOLIÇÃO, ABOLIÇÃO E PÓS-ABOLIÇÃO NAS FONTES LEGAIS: ANALISANDO SUA PRESENÇA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Sabe-se que hoje é obrigatório o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana nas aulas de História, por força da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de História, de Educação Artística e de Literatura Brasileira. Deve-se considerar que, em parte, ela respondeu as reivindicações dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro. Essa lei foi modificada em 2008, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (LEI Nº 11.645, de 10 de março de 2008).

Com relação à História e Cultura Afro-Brasileira, o Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 instituiu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana." O conjunto de leis e as ações políticas organizadas em torno dessa questão também se refletiram nos livros didáticos de História, que passaram a abordar essa temática.

Em torno dessas questões, retoma-se a afirmação feita, no capítulo anterior, de que a partir da década de 1990 a avaliação do PNLD foi exigindo, gradualmente, critérios relativos à cidadania, os quais se fortaleceram na última década como motivos de exclusão de uma obra didática do programa. Essas definições estão relacionadas, portanto, ao conjunto de políticas implementadas pelo Governo Federal coordenadas pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

No entanto, a inserção da cultura e História Africana e Afro-Brasileira não se deu de forma imediata e dentro de um mesmo padrão. A revisão de literatura para esta dissertação apontou a existência de pesquisas que constataram ser frequente os autores de livros didáticos restringirem suas abordagens às questões da escravidão.

Assim, o recorte temático para o trabalho de análise empírica dos livros didáticos nesta dissertação foi definido com vistas a localizar fontes legais

apresentadas, analisadas ou sugeridas nos capítulos que tratam da pré-abolição, abolição e pós-abolição, temas relacionados com a população africana e afrodescendente no Brasil, não exclusivamente sobre a escravidão.

Na parte inicial deste capítulo são indicados os objetivos da investigação e procedimentos metodológicos que foram utilizados para a pesquisa empírica. Na sequência, são apresentados os resultados das análises realizadas em dois livros didáticos de História, organizadas a partir das categorias definidas na etapa de pré-análise e sintetizadas na última seção do capítulo.

3.1 O TRABALHO EMPÍRICO: OBJETIVOS E QUESTÕES DA PESQUISA

A pesquisa insere-se no universo de trabalhos que buscam analisar os manuais didáticos, artefatos estes que sempre ocuparam um lugar de destaque na cultura escolar. Ao longo da trajetória de pesquisa e estudos no Mestrado, o projeto inicial foi aperfeiçoado e definiu-se que a pesquisa teria como objetivo analisar manuais didáticos destinados aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, para verificar se e como os autores de manuais didáticos incorporaram o trabalho com as fontes legais, considerando-se as recomendações presentes na literatura acadêmica e nos Editais do PNLD. Como já dito, entende-se neste trabalho como fontes legais todos os documentos históricos que possuem uma relação direta com a lei, como por exemplo, os decretos e as cartas régias.

Portanto, o objetivo da pesquisa é verificar se as fontes legais têm sido incorporadas aos livros. O recorte temático foi feito em torno de temas relativos ao período pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravatura no Brasil. A opção se justifica por alguns motivos: em livros examinados aleatoriamente, evidenciou-se a ausência dessas fontes; porque essas fontes hoje estão disponibilizadas virtualmente, o que favorece seu uso pelos professores pela facilidade de acesso à Internet; devido a familiaridade da pesquisadora com estes documentos, em função do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura e Bacharelado em História, no qual foi analisado o processo de constituição do mercado de trabalho livre no Brasil por meio da investigação dos debates parlamentares em torno do projeto de repressão da ociosidade, introduzido na Câmara poucos meses após a aprovação

da lei que aboliu a escravidão²⁹; devido à forte presença de trabalhos historiográficos que utilizam os documentos legais, em especial os trabalhos dos pesquisadores brasileiros que se dedicam a estudar os temas relativos ao período pré-abolição/e pós-abolição da escravatura no Brasil; e finalmente, por não ter encontrado nenhum estudo relacionado à presença das fontes legais nos manuais didáticos, na bibliografia pesquisada.

3.2 OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para atender ao objetivo proposto, definiu-se como material empírico os livros didáticos de História destinados aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Esta escolha também foi feita devido à familiaridade com os temas propostos para esta fase de escolarização, ou seja, temas que abordam o período pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravatura no Brasil. Ao atuar como professora em escolas da Rede Estadual de Ensino, estes temas foram trabalhados em sala de aula, uma vez que são previstos para as séries finais do Ensino Fundamental.

A escolha pela análise dos temas que abordam o período pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravatura no Brasil, deve-se também ao fato de que a abolição da escravatura no país foi decorrente de um encaminhamento parlamentar, o que justifica a escolha por estes temas para se observar a presença ou não das fontes legais.

Durante o curso de Mestrado, foram apresentados alguns trabalhos em Congressos, para testar a proposta de pesquisa da Dissertação: “Manuais Didáticos e a presença de fontes: questões para a pesquisa em Didática”, no Setor de Educação da UFPR³⁰; “Manuais Didáticos e fontes legislativas: questões para a pesquisa em didática da História”³¹; “Manuais didáticos, fontes e orientações para o

²⁹ SILVA (a), Anne Cacielle Ferreira da. **“Reprimindo a ociosidade: legislação e controle social no pós-abolição.”** Curitiba, 2009.

³⁰ Trabalho apresentado no evento da XXIV Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão – SEPE e da VII Semana da Pedagogia 2012: “Educação, Processos Culturais e Direitos Humanos, realizadas no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, no período de 30 de maio a 02 de junho de 2012.

³¹ Trabalho apresentado no VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e III Encontro Internacional de Ensino de História - Ensino de História: memórias, sensibilidades e produção de

professor: questões para a pesquisa em Educação Histórica”³²; e por fim, “Manuais de História para o Ensino Fundamental: analisando a presença de fontes”, durante a Conferência Regional Iartem Brasil 2012³³.

Os trabalhos apresentados referiram-se especialmente aos resultados de análise feita em um dos livros da coleção aprovada pelo PNLD de 2011, de Joelza Ester Domingues³⁴, “História em Documento – Imagem e Texto”, da editora FTD. Em particular, destacaram-se resultados da análise realizada, de forma exploratória, no volume III da coleção, que é destinada aos alunos do 8º ano. As questões que orientaram a análise e que resultaram na produção dos artigos foram: as indicações para a utilização de fontes foi atendida no livro didático de História?. Que tipos de fontes foram incluídas pela autora? Como são exploradas as fontes? Os professores são orientados para trabalhar com as fontes em sala de aula? De que forma isso se faz?

O estudo exploratório evidenciou a possibilidade de realização das análises em manuais didáticos, e com focalização específica nas fontes legais. Como se poderá observar na descrição dos resultados da análise realizada nos manuais no estudo principal, as perguntas formuladas no estudo exploratório foram modificadas, buscando-se dar maior ênfase na presença das fontes legais nestes manuais. As perguntas que se buscou responder foram assim formuladas: as fontes legais são usadas pelos autores? Se sim, aparecem como fim em si mesmas ou têm a finalidade de construir o conhecimento histórico? São entendidas como mera ilustração das narrativas históricas apresentadas? São estimuladas indagações e problematizações de forma a estabelecer um diálogo com o passado? A presença dessas fontes pode contribuir positivamente para o processo de ensino e

saberes, na cidade Universitária “Zeverino Vaz”, no período de 02 a 05 de julho de 2012 – Campinas, SP, Brasil

³² Trabalho apresentado no XII Congresso Internacional Jornadas da Educação Histórica – Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. O congresso ocorreu no período de 18 à 21 de julho de 2012, no edifício Dom Pedro I da Reitoria da Universidade Federal do Paraná em Curitiba.

³³ Trabalho apresentado na sessão temática “Livros Didáticos, ensino e aprendizagem da História”, na Conferência Regional IARTEM Brasil 2012: “Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas”, realizada na Universidade Federal do Paraná, no período de 29 a 31 de agosto de 2012 e organizada pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR.

³⁴ Mestre em História Social pela PUC-SP. Bacharel em História pela FFLCH-USP. Licenciada em História pela Faculdade de Educação -USP. Informações extraídas do manual didático: História em Documento: imagem e texto, 8º ano/ Joelza Ester Domingues – Ed. Renovada – São Paulo: FTD, 2009 (Coleção história em documento: imagem e texto).

aprendizagem histórica?

A escolha da obra de Joelza Ester Domingues para o estudo exploratório e posteriormente, também para uma análise mais aprofundada no estudo principal deveu-se principalmente ao título da obra “História em Documento – Imagem e Texto” que explicita a posição da autora em relação à valorização dos documentos. Entendeu-se, portanto, que a obra seria um material empírico privilegiado para responder as questões que haviam sido formuladas. Buscou-se, então, verificar como a autora incorporou o trabalho com fontes em sua obra didática, considerando-se as recomendações presentes na literatura e nos Editais do PNLD. Nas análises posteriores, os resultados foram focalizados nas fontes legais.

A segunda obra escolhida para análise foi a de Alfredo Boulos Júnior³⁵. A escolha deste manual didático deveu-se ao fato de que, assim como a de Joelza Ester Domingues, foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2011. É destinado aos alunos do 8º ano, e é utilizado com frequência pelos alunos de algumas escolas Estaduais com as quais se estabeleceu contato. Ao início do trabalho empírico, havia a intenção de desenvolver também uma investigação com professores e/ou alunos quanto à utilização dos livros, especialmente para verificar relações com as fontes legais. Essa intenção não se concretizou por dificuldades das escolas em receber a pesquisadora, em função do final do período letivo. Em apenas uma delas foi possível entrevistar dois professores, o que contribuiu para a pesquisa, mas não produziu dados suficientes para as análises pretendidas.

Para análise das obras selecionadas, usou-se, metodologicamente, a análise de conteúdo, na perspectiva de Franco (2003). Para essa autora, a partir de uma pré-análise dos materiais selecionados, são definidas categorias e hipóteses de trabalho para o desenvolvimento das análises finais. Para examinar os livros, foram usadas quatro categorias:

- 1ª Categoria de análise: documentos citados

Nesta primeira categoria, foram agrupadas fontes citadas pelo autor, mas que não aparecem nos manuais didáticos, ou seja, não estão apresentadas nos livros.

³⁵ Alfredo Boulos Júnior é mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP); Doutor em Educação pela PUC-SP; lecionou no ensino fundamental da rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares; é autor das coleções *Construindo Nossa Memória* e *O sabor da História*; assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (SP). Informações extraídas do livro “História: sociedade e cidadania, 8º ano/ Alfredo Boulos Júnior. - São Paulo: FTD, 2009. (Coleção História: sociedade & cidadania).

Foram analisados os documentos citados ao longo dos capítulos e das unidades selecionadas, documentos estes que aparecem citados ao longo dos textos-base. Os documentos sugeridos complementarmente ao término dos capítulos e das unidades, não foram incluídos nesta categoria.

- 2ª Categoria de análise: documentos usados como ilustração

A categoria dois refere-se aos documentos históricos que aparecem nos manuais didáticos somente como ilustrações, ou seja, não é sugerida nenhuma atividade de interpretação com os alunos, nem ao menos há indicações dos motivos de sua inserção no manual.

- 3ª Categoria de análise: fontes com exploração didática parcial

Nesta terceira categoria foram incluídas aquelas que, embora sejam tratadas como fontes, as atividades sugeridas, por algum motivo, não levam os alunos à interpretação do documento histórico, como sugerem a literatura e as orientações curriculares nacionais, restringindo as possibilidades de construção do conhecimento histórico.

- 4ª Categoria de análise: fontes com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico

Esta quarta categoria de análise, agrupa os documentos históricos que são tratados pelos autores de maneira adequada, ou seja, são exploradas de forma que podem possibilitar aos alunos com a ajuda de seus professores, construir um conhecimento histórico.

A partir destas quatro categorias, buscou-se analisar a presença dos documentos históricos, em especial os documentos legais, nos manuais escolhidos.

Destaca-se que, na fase de pré-análise, todos os tipos de documentos foram privilegiados. Na etapa posterior, após a seleção dos capítulos e unidades que se relacionavam ao recorte temático privilegiado, a análise se concentrou nas fontes legais. No entanto, sempre que o autor apresentou um conjunto de fontes inter-relacionadas, procurou-se examinar também as outras fontes.

3.3 OS MANUAIS DIDÁTICOS ANALISADOS

3.3.1 Manual didático de Joelza Ester Domingues (Livro A)

O manual é destinado aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e é da editora FTD. A Editora FTD nasceu no Brasil em 1902, ampliando a atuação dos Irmãos Maristas que estavam aqui desde 1897 na direção de vários colégios. A Editora veio consolidar o trabalho de educação que os Maristas já realizavam no país³⁶.

As iniciais da Editora são uma homenagem a Frère Théophane Durand, Superior Geral da Congregação Marista entre os anos de 1883 e 1907. Durante sua gestão, incentivou os Irmãos a escrever livros escolares para as demais disciplinas. Esses livros passaram a integrar a coleção que recebeu o título de Coleção de Livros Didáticos FTD. Sua atitude deu enorme estímulo à produção de obras didáticas para todas as disciplinas e deixou sua marca na profissionalização dos Maristas como educadores e na expansão desse trabalho.

A FTD é hoje um dos muitos negócios administrados pela Província Marista do Brasil Centro-Sul (PMBCS), que abrange os estados de Goiás, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraná e Santa Catarina, incluindo também o Distrito Federal. Diversos prédios compõem sua estrutura atualmente: a Matriz, o Editorial, o Parque Gráfico, nove Filiais, catorze Distribuidores e dezenove Casas de Atendimento ao Professor.

O manual didático de Joelza Ester Domingues, escolhido para análise nesta pesquisa, foi adquirido pelo PNLD 2011 em uma quantidade de 87.287 exemplares, a um preço unitário de R\$ 6, 41³⁷. O volume III da coleção História em Documento - Imagem e Texto” contém 287 páginas e 19 capítulos distribuídos em cinco unidades. Neste trabalho, serão analisadas em especial duas unidades do livro, que tratam de temas relativos à História do Brasil e o capítulo V que trata também de assuntos

³⁶ As informações aqui apresentadas foram obtidas através do site: <http://www.ftd.com.br/a-ftd/>

³⁷ Informações obtidas através do site: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

relativos à nossa história. São eles: unidade III que se intitula “Brasil de reis e príncipes regentes”; unidade V que se intitula “Brasil, uma nação em construção”; e o capítulo 5 que fala sobre a “Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana”. Além do livro do aluno, foram analisadas também as orientações destinadas ao professor sobre como trabalhar com as fontes históricas presentes no manual didático. Vale a pena ressaltar que as orientações para o trabalho do professor são encontradas somente no manual do docente, e são uma exigência do PNLD.

A coleção completa de Joelza Ester Domingues trata de modo integrado, a História Geral, do Brasil e da América e têm como referência a exposição cronológica dos conteúdos. Trabalha temas referentes à História da África, do Oriente Próximo, do Extremo Oriente (Índia, China e Japão) e das Culturas Pré-Colombianas.

De acordo com o Guia do PNLD 2011, um dos pontos “fortes” da coleção é a utilização de textos extraídos da literatura universal na apresentação dos capítulos, o que representa um estímulo à imaginação e, ao mesmo tempo, uma estratégia de natureza interdisciplinar, no sentido de favorecer o processo de ensino/aprendizagem da História mediante o estímulo à leitura por meio do recurso ao texto literário. Outro aspecto valorizado pelos avaliadores do PNLD foi a adoção de uma estrutura de módulos concebidos para ocupar o tempo de uma aula (50 minutos). Os módulos são compostos por páginas espelhadas, a da esquerda apresentando o texto-base, e a da direita as atividades de interpretação de fontes históricas. Os avaliadores assinalam ainda o tratamento que a autora dá aos mapas como fontes cartográficas, razão pela qual são acompanhados de exercícios de interpretação, assim como ocorre com as fontes visuais³⁸.

A coleção completa de Joelza Ester Domingues é dividida em 4 volumes e se encontra estruturada em unidades, capítulos e módulos. Ao término dos capítulos, há duas seções: *Desafio*, constituída por atividades complementares, e *Saiba Mais*, com textos historiográficos ou artigos de revistas que acrescentam informações ao conteúdo trabalhado, numa perspectiva de relação entre presente e passado, como salientam os avaliadores do PNLD. Ao término da unidade, há a seção *Dossiê*, que cumpre o mesmo papel da seção *Saiba Mais*. O Livro do Aluno traz ainda um

³⁸ Informações extraídas do Guia do PNLD da disciplina de História (2011), p. 44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129

*Glossário por módulo.*³⁹

Com relação ao Manual do Professor, a coleção apresenta um núcleo comum a todos os volumes, dividido em duas seções: *Proposta Pedagógica e Metodológica e Estrutura da Coleção*. Em seguida, vem a seção *Ensino e Aprendizagem de História*, que varia conforme o volume. No Manual do Professor, as atividades do Livro do Aluno são comentadas uma a uma; encontram-se de maneira sucinta, os pressupostos da metodologia da História e da metodologia do ensino/aprendizagem que orientam a obra; encontra-se também, explicações sobre os objetivos das atividades, de modo a orientar a exploração da obra, incluindo propostas de interpretação dos documentos escritos e “visuais”, bem como uma sinopse de filmes históricos, discografia, bibliografia complementar para cada capítulo, com indicação de livros, artigos de revistas especializadas e sítios da internet.⁴⁰

Quanto à metodologia da História, de acordo com os avaliadores do PNLD, a coleção fundamenta-se no princípio de que o conhecimento histórico é uma representação e, portanto, deve ser a todo o momento questionado. Daí a ênfase no trabalho com as “fontes visuais” e escritas.⁴¹

No manual didático do aluno, de acordo com o que se constatou, há uma grande quantidade de fontes e de textos complementares de múltipla natureza (letras de música, poemas, extratos de obras literárias, cartas, fontes legais, reportagens de jornais e magazines, artigos científicos e outras), o que possibilita, segundo os avaliadores do PNLD, o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita do aluno e o põe em contato com múltiplas formas de representação do passado.

Os avaliadores do PNLD salientam, no entanto, que é importante que, no trabalho com as fontes visuais, o professor atente para as especificidades do suporte e da linguagem, uma vez que esse cuidado não é contemplado nas orientações do Manual do Professor.⁴² De acordo com os avaliadores do PNLD, em termos de metodologia do ensino/aprendizagem, a principal estratégia da coleção de Joelza Ester Domingues é o trabalho com os documentos. O aluno, segundo os avaliadores, é estimulado a questioná-los e interpretá-los com a finalidade de desconstruir a ideia de que as fontes e a historiografia são portadoras de saber

³⁹ Idem, p. 45.

⁴⁰ Idem, p. 46.

⁴¹ Idem, ibidem.

⁴² Idem, ibidem.

imutável.⁴³

Sobre o projeto gráfico, segundo os avaliadores do PNLD/2011, a coleção de Joelza Ester Domingues é bastante regular. O tamanho da fonte empregada e a impressão dos mapas e imagens facilitam, em geral, a leitura. As fontes visuais e os suportes adicionais (tabelas, quadros, gráficos) são acompanhados de créditos e legendas, o que “as torna elementos facilitadores na transmissão do conteúdo”. No entanto, em algumas ocasiões, as imagens, em especial as reproduções de obras de arte, aparecem em escala muito reduzida, o que dificulta a visualização de detalhes.⁴⁴ Esse aspecto também foi observado na análise realizada.

3.3.2 Manual didático de Alfredo Boulos Júnior (livro B)

O segundo manual analisado foi “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, também publicado pela Editora FTD e incluído no PNLD 2011. O Governo Federal adquiriu 763.681 exemplares deste manual didático, a um preço unitário de R\$ 7,09⁴⁵. Observa-se que o número de exemplares vendidos é cerca de dez vezes maior que o primeiro manual analisado.

O Volume 3, que corresponde ao 8º ano, possui 320 páginas e 16 capítulos distribuídos em 4 unidades. Apresenta como conteúdos a Sociedade Mineradora da América Portuguesa, além da Dominação e Resistências dos Africanos no Brasil; Revoluções na Europa, Iluminismo, Formação dos Estados Unidos, Revolução Francesa e a Era Napoleônica; Independências na América, sobretudo no Brasil; do Reinado de D. Pedro I à Proclamação da República; Estados Unidos no Século XIX.

O Manual do Professor apresenta duas partes, uma comum, outra diversificada. Na primeira, têm-se os capítulos: *Visão de História da Coleção*; *Proposta Didático-Pedagógica*; *O Trabalho com Imagens*; *Assessoria África*; *Projetos de Trabalho Interdisciplinar*; *Avaliação* e *Bibliografia Geral*. Na parte diversificada podem ser encontrados os objetivos de cada unidade, textos para o professor,

⁴³ Idem, ibidem.

⁴⁴ Idem, p. 47-48.

⁴⁵ Informações obtidas através do site: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

sugestões de atividades, orientações e atividades de estudo do meio, sugestões de aproximação por capítulo, bibliografia adicional, respostas e comentários das atividades incluídas no Livro do Aluno e comentários da seção *A Imagem como Fonte*. Há também um item concernente à avaliação e uma bibliografia dedicada ao tema. Algumas reflexões sobre o ensino de História e as políticas públicas referentes a ele são apresentadas de forma pontual, segundo os avaliadores do Programa Nacional do Livro Didático.⁴⁶

Segundo a avaliação feita pelo PNLD e que pode ser encontrada no Guia PNLD 2011 para a disciplina de História, no tocante à metodologia, em alguns momentos a coleção dialoga com fragmentos de textos de historiadores conceituados, havendo um ecletismo teórico em sua elaboração. A proposta curricular explicitada baseia-se na adoção da História Integrada e a cronologia prevalece como um elemento articulador. A História da África e dos Afrodescendentes é valorizada no Manual do Professor, no qual, na seção denominada *Assessoria África*, são historicizadas as lutas dos Movimentos Negros no Brasil, as questões legais, e oferecem-se lista de livros, sítios da internet e filmes sobre essa questão. Contudo, segundo os avaliadores do PNLD, a temática indígena é secundarizada no Manual do Professor e não vai além da apresentação de uma lista denominada *Livros, sites e filmes – temática indígena*, sem informações adicionais.⁴⁷

Para os avaliadores do PNLD, o projeto gráfico da coleção convida à leitura e favorece o aprendizado do conteúdo. Gráficos, mapas, quadros e tabelas surgem ao longo dos volumes, particularmente aqueles dedicados ao 8º e 9º anos. São apresentadas fontes históricas de diferentes naturezas, como artigos de jornal, textos retirados de sítios da internet, poemas, textos literários, documentos oficiais, entre outros⁴⁸.

Os avaliadores fazem uma crítica à coleção com relação às legendas das fontes históricas. Os avaliadores dizem que as fontes visuais estão fartamente dispostas ao longo dos capítulos, por vezes atuando no sentido de complementar os textos e aprofundar os conteúdos e são também utilizadas na seção *A Imagem como Fonte*. Entretanto há legendas com informações insuficientes para exploração da

⁴⁶ Informações extraídas do Guia do PNLD da disciplina de História (2011), p. 56. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129

⁴⁷ Idem, ibidem.

⁴⁸ Idem, p. 57.

fonte e muitas são tratadas como simples ilustrações. Desse modo, a despeito da riqueza da seleção disponível, faltam orientações metodológicas mais densas no tocante ao trato com a iconografia⁴⁹, fato este que também se constatou na análise realizada com outras fontes, como poderá se observar mais adiante neste trabalho.

3.4 VERIFICANDO A PRESENÇA DE FONTES LEGAIS NOS MANUAIS DIDÁTICOS: OS RESULTADOS

Como se indicou ao longo dos capítulos anteriores, nas últimas décadas se consolidou – tanto na literatura do campo do Ensino da História, quanto nos documentos de orientação curricular e nos Editais do PNLD – a posição de que ensinar História exige o trabalho com documentos em sala de aula.

Essa questão já estava em pauta nos debates da década de 90. Em um texto referencial nesse tema, Schmidt (1998) analisa problemas que ocorrem na formação de professores de História, já identificados desde a década anterior.

A autora chama a atenção para o que denominou de “dilaceramentos”, que marcam a condição de alunos e professores nos confrontos entre condições e expectativas. Segundo a autora:

É no espaço da sala de aula que professores e alunos de História travam um embate, em que o professor, novidadeiro do passado e da memória, sente-se com a possibilidade de guiar e dominar em nome do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, ele se sente como um igual e completamente aberto aos problemas e projetos dos seus alunos. (SCHMIDT, 1998, p. 56).

Apesar da complexidade do que ocorre em sala de aula, para a autora é possível “ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer; o saber-fazer bem, lançar os germes do histórico” (SCHMIDT, 1998, p. 57).

A perspectiva da sala de aula como um espaço em que se constroem conhecimentos é defendida pela autora. Entre outros procedimentos necessários é adequado às práticas de ensino de História Schmidt (1998) enfatiza que: “ (...) um dos elementos considerados hoje imprescindíveis ao procedimento histórico em sala de aula é, sem dúvida, o trabalho com as fontes ou documentos. A ampliação da

⁴⁹ Idem, ibidem.

noção de documento e as transformações na sua própria concepção atingiram diretamente o trabalho pedagógico (1998,p. 61)”

Como se pode constatar, portanto, o uso dos documentos para “construir o sentido da História” e “descobrir os seus conteúdos” já era apontado por Schmidt há quase duas décadas. No decurso do tempo, essa questão tem sido retomada e detalhada por diferentes autores, alguns referenciados nos capítulos anteriores. O PNLD fortaleceu critérios de análise dos livros em relação à presença e utilização das fontes, o que por si só não significa que os patamares alcançados nos livros, sejam os esperados e indicados no campo dos debates acadêmicos.

Portanto, com vistas a avaliar a questão, no campo específico de fontes legais relacionadas ao período pré-abolição, abolição, e pós-abolição da escravidão no Brasil, são apresentados a seguir, os resultados da análise empírica realizada, para cada uma das categorias definidas.

3.4.1 Documentos citados

Nesta primeira categoria, foram incluídos os documentos que não aparecem explicitamente nos manuais didáticos, ou seja, são citados, mas não estão presentes nos livros. Foram identificados somente os documentos citados ao longo dos textos-base dos capítulos e unidades, que, em geral, são lidos pelo professor ou sugeridos aos alunos, constituindo-se em fonte de conteúdos (CHOPPIN, 2004).

No livro A, a autora fala sobre o decreto de *Abertura dos Portos às Nações Amigas* (carta Régia de 28 de janeiro de 1808), que segundo ela, foi a primeira medida importante de D. João em território brasileiro. Na página 122, a autora fala sobre outro decreto, o de abril de 1808, que permitiu o estabelecimento de indústrias no Brasil, o que estava proibido desde 1785. Ambos os documentos citados pela autora não se fazem presentes no manual didático, portanto, não se abre a possibilidade de tratá-lo como fonte histórica.

Sobre a Constituição de 1824, Domingues traz algumas informações, no entanto, não seleciona trechos do documento legal para incluir no livro. Segundo a autora, a constituição garantia aos cidadãos “a igualdade perante a lei, a liberdade de expressão, o direito de votar e ser votado; o voto era censitário e dele estavam

excluídos cerca de 90% da população brasileira, formada por homens livres, mulheres e índios e a imensa maioria de escravos” (...). (DOMINGUES, 2009, p. 140). Nota-se, portanto, que a interpretação do documento histórico fica a cargo de Domingues, não sendo possível para o professor e seus alunos fazer uma interpretação da Constituição de 1824 diretamente da fonte, a não ser que outro recurso de ensino seja utilizado.

A partir da página 242 do livro A, a autora refere-se às leis que, segundo ela, contribuíram para o fim da escravidão no país. Primeiramente, fala sobre o *Bill Aberdeen*, uma lei de 1845 do Parlamento Britânico, que autorizava a Marinha da Grã-Bretanha a capturar qualquer navio que estivesse transportando escravos. Ainda na mesma página, refere-se à *Lei Eusébio de Queiróz*, lei brasileira que proibia definitivamente o tráfico de escravos. Novamente, a autora não inclui esses documentos legais para compor o livro.

Na página 248, Domingues refere-se também à *Lei do Ventre Livre*, de 1871, que estabelecia a liberdade aos filhos recém-nascidos de escravas. À *Lei dos Sexagenários*, de 1885, que libertou os escravos com mais de 65 anos, e ainda à *Lei Áurea*, de 1888, lei que aboliu a escravidão no Brasil. Todas essas leis são somente citadas e explicadas pela autora.

No livro B, especificamente no capítulo 13, Boulos Júnior refere-se ao *Ato Adicional de 1834* (p.216), no entanto, não inclui nenhum trecho da fonte legal na sua exposição. Na página 217, o autor cita outra fonte legal, agora a *Lei Interpretativa do Ato Adicional* que dava ao governo o direito de anular as leis feitas nas províncias, fonte que também não aparece no livro do aluno. No manual didático destinado aos professores, o autor sugere que se reflita sobre o seguinte texto:

“[...] o Ato procurava agradar a diversos segmentos. Ao criar Assembleias Legislativas nas províncias, atendia às propostas descentralizadoras e federalistas. Todavia, centralizava, ao criar o regime uno”. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p.73).

O trecho sugerido pelo autor para uma reflexão é de Arnaldo Fazoli Filho e, embora Boulos Júnior sugira uma reflexão do texto, não faz nenhum comentário que possa auxiliar o professor na tarefa com os seus alunos. Também no manual do docente não aparece o *Ato Adicional de 1834*.

No assunto a “Modernização do Império” (Livro B, p. 245), o autor afirma que

a *Tarifa Alves Branco (1844)* e a *Lei Eusébio de Queirós (1850)* que proibia a entrada de africanos escravizados no Brasil contribuíram para o progresso do Império, apenas citando as fontes.

Na página 248, Boulos Júnior refere-se novamente à *Lei Eusébio de Queirós* e a *Lei de Terras*. A *Lei de Terras* estabelecia que um indivíduo só poderia se tornar dono de terra por meio da compra; a doação e a posse ficavam proibidas. Além disso, todo proprietário de terra tinha de pagar um imposto territorial por ela. Com a lei, ex-escravos, imigrantes e pobres em geral ficavam excluídos do acesso a terra, cujo preço, segundo o autor, era elevado demais para eles. Novamente o autor somente cita as fontes legais, não as trazendo para compor o livro.

Outros documentos legais relacionadas ao tema da escravidão são citados pelo autor do Livro B ao longo do texto, sem incluí-los – ou algum trecho deles – para estimular interpretações pelos professores e alunos: *Lei Eusébio de Queirós*; *Lei do Ventre Livre*; *Lei dos Sexagenários*; e *Lei Áurea*. A análise realizada mostrou que a Lei Feijó, de 1831 não foi incluída em nenhum dos manuais, nem como fonte, nem como citação, fato este que merece atenção, uma vez que ela é entendida, na historiografia, como a lei que extinguiu o tráfico de escravos.

Após a análise dos manuais didáticos, chegou-se a conclusão que os documentos legais aparecem somente citados. Os autores dos livros não optam por incluir estes documentos em seus manuais didáticos, para uma possível análise e interpretação nas aulas de História. Como se poderá notar nas análises seguintes, os documentos que mais aparecem nos manuais didáticos A e B são as fontes imagéticas. De acordo com uma professora entrevistada, que utiliza um desses manuais, os alunos conseguem compreender melhor uma fonte imagética em comparação a um documento escrito, pois, segundo ela:

“(...) o aluno hoje têm uma grande interpretação das imagens, mais do que um texto, claro há necessidade da interpretação do texto, do documento escrito, mas eu acho que a produção é melhor com as imagens”.
(Professora entrevistada, dez.2012).

A professora afirma que prefere trabalhar com as fontes imagéticas nas aulas de História:

Pesquisadora: E o motivo desta escolha, a professora poderia explicar? Porque as imagens?

Professora: Eu acho que os alunos compreendem melhor as imagens. Eu já trabalhei com outras fontes, orais, já trabalhei com fontes escritas também, mas deu mais certo com as imagens. Os alunos para a interpretação gostam mais, participam mais... (Professora entrevistada, dez.2012).

Pode-se perguntar se o motivo dos autores não explorarem os documentos escritos em seus manuais didáticos estaria relacionado à dificuldade de compreensão dos alunos com relação a estes documentos. Ou os alunos não compreendem e não gostam dos documentos escritos, devido a pouca presença destes nos manuais didáticos e no trabalho em sala de aula? São questões que devem ser debatidas e analisadas por aqueles que se dedicam ao tema das fontes no Ensino de História, sugerindo que as investigações sejam aprofundadas.

3.4.2 Documentos usados como ilustração

A categoria dois refere-se aos documentos históricos que aparecem nos manuais didáticos, mas somente como ilustrações, ou seja, os autores não sugerem nenhuma atividade de interpretação do documento com os alunos; também não há indicações que explicitem o motivo ou justificativa de sua inclusão pelos autores. Muitas vezes, estes documentos aparecem somente para comprovar o que está escrito nos textos-base, ou, como referido por Schmidt (1998, p. 61), “para destacar, exemplificar, descrever e tornar inteligível” o que está sendo explicado, neste caso, pelo autor.

Na página 129 do livro A, Domingues inclui duas litografias de Debret (FIGURA 1). No entanto, estas fontes não são problematizadas pela autora, nem há indicações da justificativa para estarem na página. Como estão relacionadas ao tema da escravidão, optou-se por destacá-las, mesmo não se tratando de fontes legais, para evidenciar a perspectiva frequentemente encontrada, ou seja, de usar a fonte de forma ilustrativa.

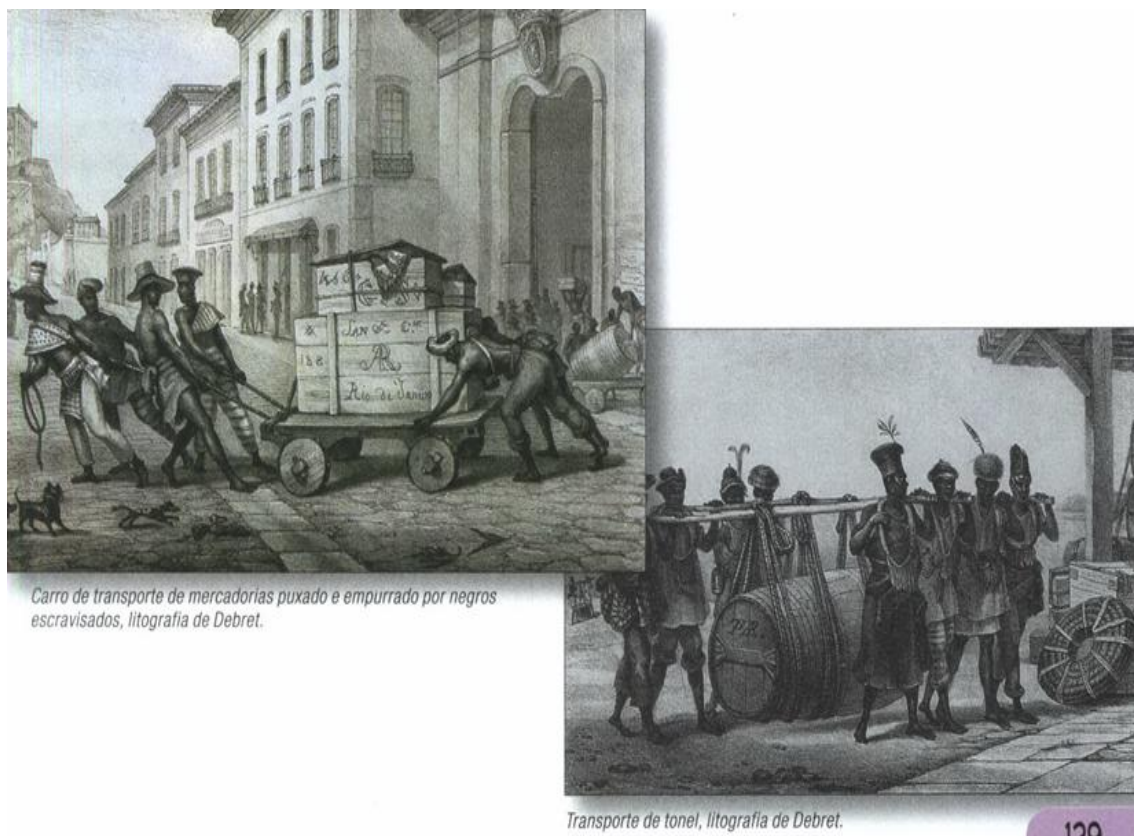


FIGURA 1 - Duas litografias de Debret. À esquerda: carro de transporte de mercadorias puxado e empurrado por negros escravizados (Debret, 1834-1839, coleção particular). À direita: transporte de tonel (Debret, 1834-1839, coleção particular).

FONTE: (DOMINGUES, 2009, p. 129).

Segundo a literatura acadêmica utilizada para a sustentação teórica desta dissertação, em relação às fontes imagéticas ou visuais os autores compartilham da ideia de que estes documentos não devem ter somente a função de ilustração. As imagens devem admitir e estimular interpretações; possibilitar comparações; e sobretudo, fazer com que os alunos compreendam a diferença do passado em comparação com a experiência do presente, como afirma Rüsen (2010, p. 120).

Para serem tomadas como fontes, há necessidade de trabalhar especificamente com elementos da cognição histórica, como explicitado por Rüsen (2010). Contudo, essas indicações não foram observadas no tratamento didático e metodológico dado aos documentos identificados nos manuais e agrupados nesta categoria de análise.

Na página 17 do livro B, o autor inclui uma pintura de Candido Guillobel de 1812-1816 e uma gravura de Jean-Baptiste Debret, que se intitula “Carregadores” do ano de 1820 (FIGURA 2). Ambas as imagens mostram escravizados trabalhando como vendedores ambulantes. Observa-se que não é sugerida nenhuma atividade

de análise destas fontes. Visto isto, acredita-se que as imagens presentes nesta página são tratadas somente como ilustração, não sendo objeto de uma interpretação histórica, como sugerem os especialistas.

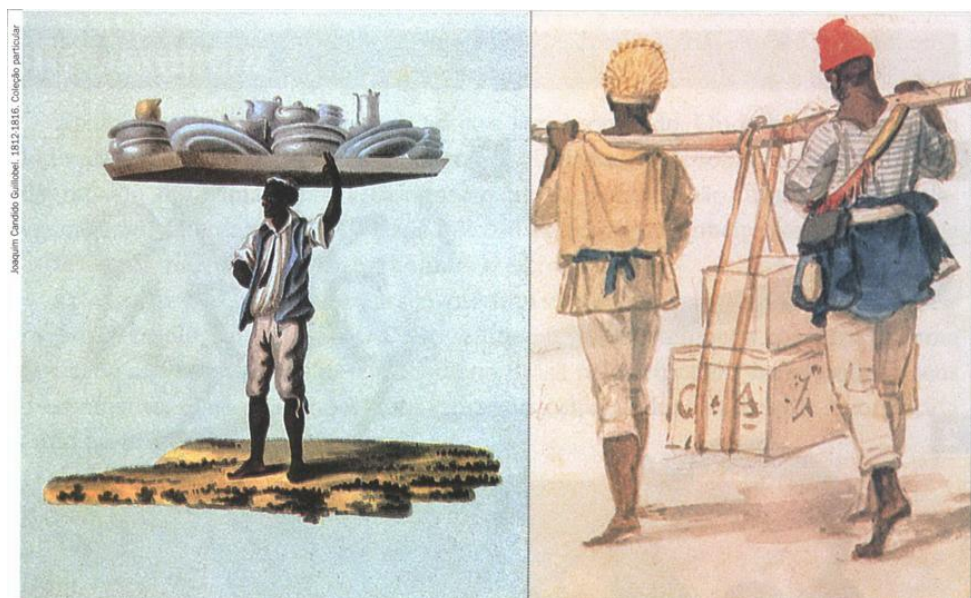


FIGURA 2: Pintura de Candido Guillobel de 1812-1816 (esquerda). Joaquim Candido Guillobel. Coleção Particular; gravura de Jean-Baptiste Debret (direita), que se intitula “Carregadores” do ano de 1820. Séc. XIX. Biblioteca Nacional, Paris.
FONTE: (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 17).

Nas páginas 248 e 249, o autor fala sobre o *tráfico interprovincial*, dizendo que como os fazendeiros estavam proibidos de comprar trabalhadores da África, passaram a comprá-los de outras regiões do país. Esse tipo de comércio foi chamado, portanto, de *tráfico interprovincial* (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 248-249). Ao lado direito da página 249, o autor traz um retrato de uma escrava, de José C. F. Henriques Jr, do ano de 1865 (FIGURA 3). Não é feita nenhuma menção ao retrato no livro didático.



FIGURA 3 – Retrato de escrava de 1865, de José C. F. Henriques Jr. José Chistiano Jr. C. 1865. Coleção particular.
FONTE: (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 249).

Embora o objetivo seja a análise das fontes legais, destacou-se um conjunto de fontes visuais incluídas pelos autores, relacionadas à escravidão. Ao longo de toda a análise, observou-se que as fontes imagéticas aparecem em grande quantidade nas obras examinadas, no entanto, muitas são tratadas pelos autores somente como ilustração, especialmente para complementar os textos-base, não sendo sugerida nenhuma atividade de análise e interpretação do documento histórico dentro dos princípios metodológicos próprios da ciência histórica. O tratamento dado às fontes presentes nesta categoria de análise não sugere que as imagens sejam “lidas” e indagadas em busca de respostas sobre o passado, como sugere a literatura acadêmica.

3.4.3 As fontes com exploração didática parcial

Nesta terceira categoria foram incluídas as “*fontes com exploração didática parcial*”; entende-se que, embora os autores utilizem os documentos históricos em

seus manuais didáticos e procurem tratá-los como fontes, as atividades sugeridas, por algum motivo, não levam os alunos à sua interpretação ou à construção de explicações históricas, como sugerem os pesquisadores no campo do ensino de História. Em muitas destas atividades, o aluno só consegue responder a algumas questões sobre o documento com a ajuda do texto-base presente no manual didático.

No livro A (p. 123), a autora inclui três fontes históricas, duas são fontes visuais (FIGURA 4) e a outra é uma fonte legal. Com relação às pinturas, Domingues faz alguns questionamentos, buscando relacionar as duas fontes: “Que situações históricas diferenciam os dois momentos representados por essas pinturas? Por que a Corte portuguesa transferiu-se para o Brasil? Identifique nas duas imagens o Príncipe Regente D. João”. (DOMINGUES, 2009, p. 123).



FIGURA 4 – Pintura que retrata o embarque do Príncipe Regente de Portugal, Francisco Bartolozzi, 1808 (esquerda). Francisco Bartolozzi. c. 1808. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro. Pintura que retrata a chegada do Príncipe Regente D. João à Igreja do Rosário(direita). Armando Martins Viana, 1937. Museu da Cidade do Rio de Janeiro

FONTE: (DOMINGUES, 2009, p. 123)

As perguntas feitas por Domingues direcionam os alunos para a busca de respostas pela leitura dos textos-base das páginas 120, 121 e 122. No manual didático do professor, a autora não orienta os docentes a fazerem alguns questionamentos às fontes imagéticas, tais como: “qual a finalidade com que foi

produzida? Em que época foi produzida? Quem produziu a obra? Para quem a produziu? Com que intenções a produziu e quem consumiu a obra?” De acordo com a literatura acadêmica, estes questionamentos devem ser feitos as fontes imagéticas para que haja uma análise e interpretação destes documentos. Vale a pena ressaltar que os professores não podem também conceber as fontes imagéticas como a “história em si”, ou “o espelho da realidade” e sim como um objeto elaborado historicamente pelo homem na sociedade e, portanto, um objeto que precisa ser analisado dentro das suas especificidades, como se observou no primeiro capítulo desta dissertação.

Com relação à fonte legal presente também na página 123 (FIGURA 5), a autora utiliza o mesmo procedimento para levar o aluno a uma interpretação da fonte, ou seja, faz questionamentos. O documento trazido pela autora é um trecho da Carta Régia de 1808: “O que estabelecia este decreto? O que isso significava para o Brasil? Por que, anteriormente, eram proibidos o comércio e a navegação entre o Brasil e os países estrangeiros? Quem se beneficiava com esse decreto? Quem era prejudicado?” (DOMINGUES, 2009, p. 123).

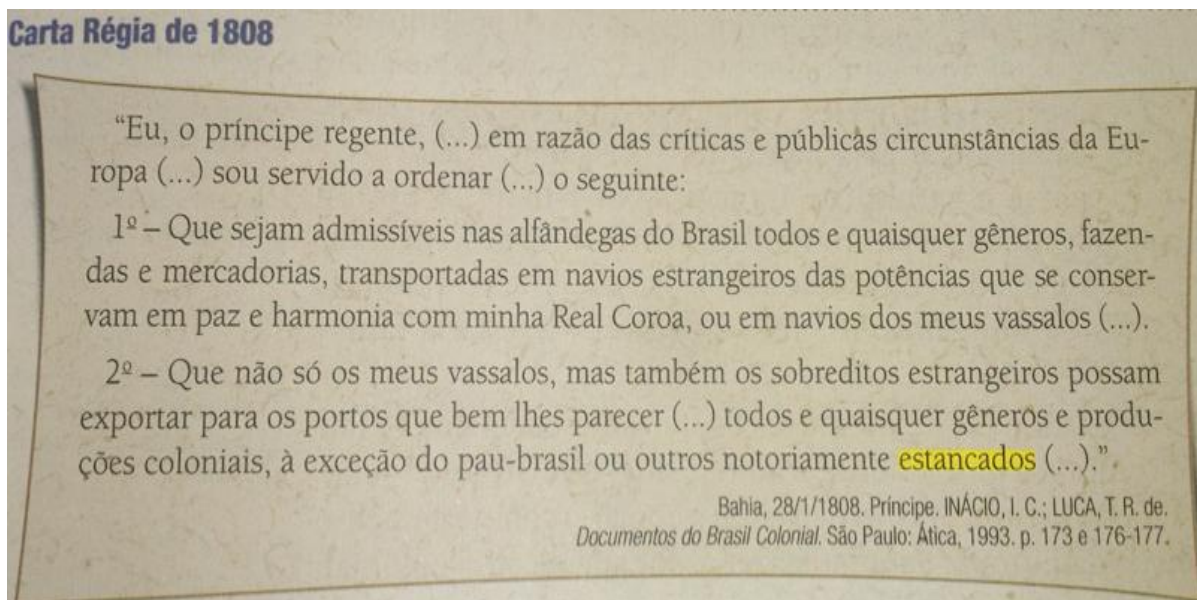


FIGURA 5 – Trecho de um **documento legal**: Carta Régia de 1808.
FONTE: (DOMINGUES, 2009, p. 123)

Novamente se observa que as questões formuladas remetem à leitura dos textos-base, ou ainda a uma identificação bastante inicial de informações contidas no documento. Considerando-se as indicações metodológicas para o trabalho com

tais fontes, observa-se que há poucos elementos estruturados no sentido de produzir efetivamente a interpretação dessas fontes.

No capítulo 1 desta dissertação, observou-se que a literatura acadêmica compartilha da ideia de que os documentos escritos devem ser interpretados com base numa análise externa e interna da fonte. A análise externa implica em se perguntar a respeito de suas relações com aquilo que o cerca, com aquilo que o situa num dado tempo, espaço, sociedade, cultura, relações políticas, econômicas, ou seja, perguntar sobre quais condições emergiu aquele documento, como sugere Albuquerque Júnior (2011, p. 236). Para uma análise externa da fonte deve-se saber com precisão a datação e localização espacial e a quem pertence a autoria da fonte. Observou-se que muitas vezes tais indicações não acompanham os documentos incluídos nos manuais examinados, o que constitui um limite a sua utilização como fonte.

Para uma análise interna da fonte, é necessário tomar o documento escrito como sendo em si mesmo um acontecimento, um evento que merece ser interrogado enquanto tal, não apenas como algo que remete a um acontecimento que lhe é exterior. É importante também obter informações sobre o porquê aquele documento foi guardado, arquivado, por quem e com quais objetivos.

Como se pode evidenciar no primeiro capítulo desta dissertação, os documentos preservados vêm condicionados pelas instituições que os produziram e os guardaram ou acolheram; portanto, é interessante e necessário saber os motivos que permitiram que essas fontes fossem preservadas. Nas propostas de trabalho apresentadas pelos autores dos manuais examinados, não foi possível localizar preocupações com esses elementos que constituem exigências para a análise interna e externa de uma fonte.

No documento em da página 249, Domingues apresenta, mas de forma limitada para os alunos, um trecho de uma carta de Ina von Binzer para sua irmã na Alemanha (FIGURA 6). Apesar de não ser uma fonte legal, optou-se por incluí-la na análise por exemplificar uma forma comum de trabalho com documentos escritos.

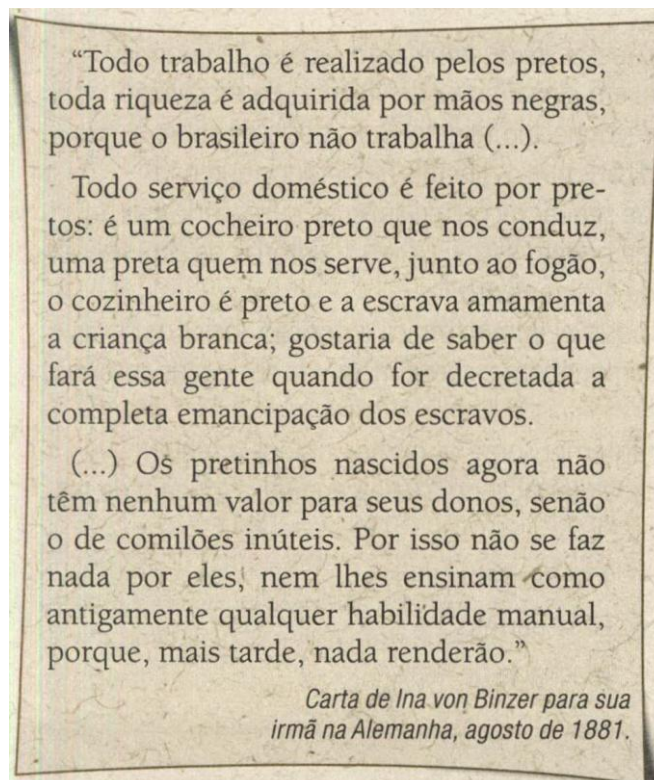


FIGURA 6 – Trecho de uma carta de Ina von Binzer para sua irmã na Alemanha.
 FONTE: (DOMINGUES, 2009, p. 249).

A carta data de 1881. Para a interpretação da fonte pelos alunos, a autora faz uma pequena contextualização, dizendo quem foi Ina von Binzer e novamente utiliza o procedimento de perguntas dirigidas, buscando uma análise do documento. Nota-se que para responder as perguntas feitas pela autora, é necessário ao aluno o conhecimento dos textos-base da unidade e também a ajuda do professor, trazendo outros dados que permitam analisar a fonte: “Ina von Binzer foi educadora e viveu com famílias da Corte e de fazendas do Vale do Paraíba entre 1881 e 1883. O que a surpreendeu neste tempo? A que fato ela se refere na frase ‘os pretinhos nascidos agora...’. Contextualize o comentário: ele pode ser generalizado para o resto do país?” (DOMINGUES, 2009, p. 249).

Observa-se que não se encontra um caminho metodológico que, a partir da fonte, estimule o aluno a construir explicações e a produzir narrativas relativas à problemática em questão. A autora também não orienta os professores a chamarem a atenção dos alunos sobre o modo como a autora da fonte escreve, como sua narrativa vai construindo uma imagem do seu tempo.

No livro B (p.26), Boulos Júnior propõe uma “atividade de aprofundamento” com a seguinte indicação:

Em dupla. O artigo 5º da Constituição brasileira diz respeito à discriminação racial :

a) Transcrevam o referido artigo no caderno.

b) Expliquem o significado dos termos “inafiançável” e “imprescritível”.
(BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 26)

A atividade sugerida pelo autor é uma atividade que se apoia em uma fonte legal. No entanto, não há reprodução da fonte ou parte dela, nem se sugere que seja localizada ou apresentada para o trabalho. É o autor que incorpora à atividade por meio de seu texto, o conteúdo que originalmente está na fonte. Não se trata de simples citação (como na primeira categoria), nem de uso como ilustração (como na segunda categoria), uma vez que há uma proposta didática de trabalho com a fonte.

É relevante destacar a natureza da proposta aos alunos, uma vez que não contém elementos específicos do conhecimento histórico, caracterizando-se como uma atividade de cópia e de ampliação do vocabulário na língua materna.

No capítulo 12 do livro B, ao apresentar os conteúdos sobre o Reinado de D. Pedro I (livro B, p. 203), o autor inclui um box, intitulado de “**Para saber mais:** Constituição e Cidadania” (FIGURA 7).

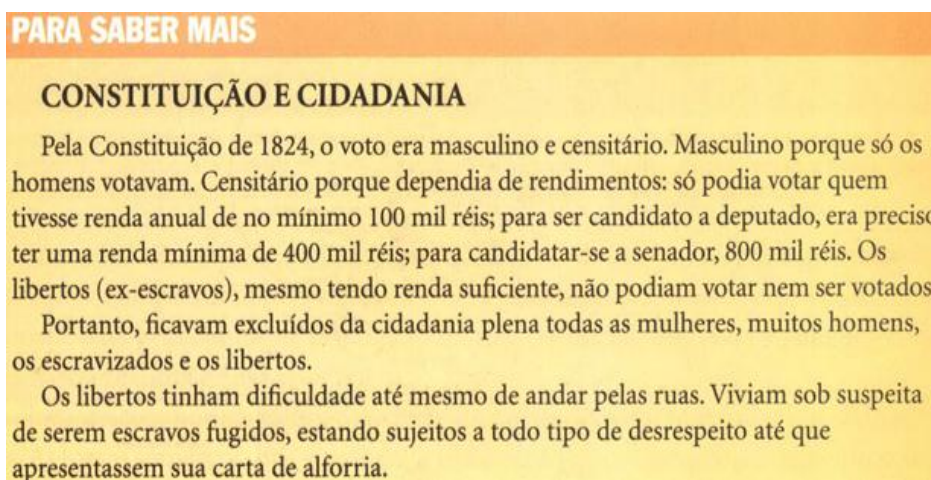


FIGURA 7 - Box, intitulado de “**Para saber mais:** Constituição e Cidadania”.
FONTE: (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 203)

Pode-se supor que o texto do Box é do autor (embora não seja assinado), e aborda um aspecto da constituição de 1824, dizendo que o voto era masculino e censitário. Diz ainda que os libertos (ex-escravos), mesmo tendo uma renda suficiente para votar, não podiam votar e nem ser votados. “Portanto, ficavam excluídos da cidadania plena todas as mulheres, muitos homens, os escravos e os

libertos (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 203)". Na atividade, "Dialogando", o autor sugere uma questão: "O que se pode dizer da Constituição de 1824 no tocante à cidadania?". A atividade sugere, portanto, uma relação com a fonte legal, que não foi incluída (mesmo que em um fragmento), para que os próprios alunos pudessem observar seu conteúdo e construir um conhecimento histórico a partir dela.

Destaca-se a pergunta formulada pelo autor, de caráter amplo – cidadania que não remete especialmente ao conteúdo da relação entre cidadania e voto naquele período que, pelo que se depreende, está em pauta. Caberia, portanto, aos professores e alunos a busca por essa fonte para que, a partir dela e no confronto com outros materiais, os alunos pudessem construir conhecimentos sobre o tema.

O autor sugere na página 209 do livro B, que o professor faça algumas atividades com seus alunos sobre os temas estudados ao longo do capítulo. Ao todo são 6 atividades sugeridas pelo autor. Na questão de número 3, sugere a utilização da Constituição de 1824, mas a fonte não está disponível para a elaboração da resposta. Diz a questão: **3.** "Caracterize a Constituição de 1824, a primeira do Brasil, quanto: a) à forma de governo; b) aos poderes; c) ao direito ao voto." (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 209), mas, sem a presença do documento histórico, a atividade fica restrita à localização das informações nos textos-base.

O mesmo procedimento se repete nas páginas 226 e 227 do livro B, quando o autor sugere 9 atividades que abordam os temas vistos ao longo do capítulo 13. A atividade de número 3 solicita o seguinte:

3. Sobre o Ato Adicional de 1834, responda:
- a) O que o governo pretendia com essa medida?
 - b) Com base no estudo do período regencial, pode-se afirmar que o governo conseguiu o que pretendia? (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 226-227).

Portanto, a solicitação feita é que os alunos respondam as questões com base numa fonte legal, o Ato Adicional de 1834. No entanto, o autor não apresenta a fonte em seu manual didático, dependendo a atividade, portanto, da realização de uma pesquisa prévia (não sugerida) ou de que as respostas às questões sejam dadas somente com base nos textos presentes no livro.

No capítulo 14 sobre o Reinado de D. Pedro II, na questão 9 (Livro B, p. 254), o autor sugere uma atividade sobre o fim do tráfico de africanos pelo Atlântico:

9. " Sobre o processo que conduziu ao fim do tráfico de africanos pelo

Atlântico:

- a) Construa uma linha do tempo com fatos que demonstrem a pressão inglesa pelo fim desse tipo de tráfico (incluindo a lei que pôs fim ao tráfico).
- b) Explique o que foi o Bill Aberdeen.
- c) Cite a lei que pôs fim ao tráfico de escravos” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 254).

No manual destinado aos professores, a resposta esperada dos alunos é apresentada pelo autor da seguinte forma:

a)

1807	1833	1845	1850
O governo inglês proibiu a venda de africanos para as suas colônias na América	Lei que extingue a escravidão nas colônias inglesas	Bill Aberdeen	Lei Eusébio de Queirós

b) Foi uma lei que autorizava os navios ingleses a prender ou afundar os navios negreiros; a lei considerava criminosos o dono de navio, o capitão, o piloto e seus auxiliares. Os traficantes eram julgados na Inglaterra.

c) Lei Eusébio de Queirós (aprovada por D. Pedro II em 1850). (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 94-95).

Destaca-se que os documentos legais também não estão presentes no manual destinado ao professor, apenas foram citados, o que não caracteriza, portanto, um trabalho com fontes históricas. Vale a pena ressaltar que a presença de um documento histórico, quando assim é lhe conferido este caráter, pode contribuir positivamente para a construção do conhecimento histórico.

Para encerrar o capítulo 15 do livro B, Boulos Júnior sugere algumas atividades para serem feitas pelos alunos. A questão 2 (p. 272), solicita que os alunos elaborem um quadro-resumo sobre as leis que contribuíram para o fim da escravidão no Império. Mas vale a pena ressaltar que novamente é uma atividade que pode ser resolvida apenas com uma consulta às citações feitas pelo próprio autor, durante o capítulo, nos textos-base. Não há solicitações no sentido de ampliar as informações já fornecidas (nome, data e conteúdo principal), bem como não sugere nenhum outro procedimento de análise ou interpretação das fontes – que obviamente exigiriam dos alunos e professores uma consulta àquelas fontes legais.

No manual do professor, o registro da resposta é elucidativo dos objetivos da

atividade proposta pelo autor, como se observa a seguir:

Quadro 3: Quadro-resumo sobre as leis que contribuíram para o fim da escravidão no Império.

Nome/data da lei	O que a lei determinava
Lei Eusébio de Queirós (1850)	Proibia a entrada de escravos no Brasil.
Lei do Ventre Livre (1871)	Dizia que os filhos de mulher escrava, nascidos a partir daquela data, seriam considerados livres. Na prática, tornavam-se livres somente aos 21 anos.
Lei dos Sexagenários (1885)	Declarava livres os escravos com mais de 60 anos.
Lei Áurea (1888)	Declarou extinta a escravidão no Brasil.

QUADRO 3 – QUADRO-RESUMO SOBRE AS LEIS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O FIM DA ESCRAVIDÃO NO IMPÉRIO.

FONTE: (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 95).

Na questão 8 (Livro B, p. 275), o autor pede para que os alunos falem sobre o processo que conduziu à República, colocando em destaque um documento legal:

8. Sobre o processo que conduziu à República:

- a) Por que após a Lei Áurea a monarquia ganhou novos inimigos?
- b) Quais as duas principais formas que atuaram na derrubada da monarquia? (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 273).

O autor cita novamente a *Lei Áurea*. No entanto, não apresenta trechos desse documento, nem no livro do aluno, nem no livro destinado ao professor.

Merece destaque uma questão que poderia se constituir em uma oportunidade de trabalho com as fontes legais, no sentido de estimular os alunos a problematizar, interpretar e analisar historicamente. Trata-se de uma atividade de “aprofundamento”, ao final do capítulo 15:

2. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, lê-se: “[...] *Ser cidadão é participar de uma sociedade, tendo direito a ter direitos, bem como construir novos direitos e rever os já existentes*”. (BRASIL, Ministério da educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ensino de 5ª a 8ª séries. Brasília, 1997, p. 54.). Com base nessa afirmação, pode-se dizer que a Constituição de 1891 estendeu a cidadania a todos os brasileiros? Por quê? (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 274).

A atividade sugerida pelo autor é bastante interessante, pois permitiria que os

alunos, com base em documentos históricos, discutissem sobre o direito a cidadania dos brasileiros. No entanto, repete-se o modelo usado pelo autor, sem apresentar ou sugerir a consulta à fonte, que é apresentada aos alunos apenas nos textos-base. No manual destinado ao professor, o documento também não aparece; o autor apenas dá a resposta “correta” para a questão dizendo:

2) Não; pela Constituição de 1891, eram considerados cidadãos somente os brasileiros homens, maiores de 21 anos, com exceção de analfabetos, mendigos, soldados rasos e membros de ordem religiosa. As mulheres e os indígenas também ficaram excluídos do processo eleitoral. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 96).

Em síntese, a análise das atividades sobre os documentos propostos pelos dois autores (Livro A e Livro B), revela que em grande parte, não possuem a finalidade de construir o conhecimento histórico, como sugerem os pesquisadores e as orientações curriculares nacionais. São raramente estimuladas indagações e problematizações de forma a estabelecer um diálogo com o passado; embora os autores tragam documentos históricos para compor o seu manual didático, como mapas, imagens, documentos escritos, entre outros, e proponham atividades de interpretação e análise destes, a presença dessas fontes não está relacionada de forma explícita a uma compreensão dos autores sobre a especificidade da construção do conhecimento histórico.

Considerando-se os limites verificados nos encaminhamentos metodológicos com os documentos, deve-se ressaltar que acaba sendo atribuído ao professor o papel principal na interpretação e análise dos documentos presentes nos manuais didáticos. Fica ao professor a responsabilidade de realizar intervenções cognitivas adequadas e propor atividades que busquem o desenvolvimento daquilo que Rüsen (2010) chama de percepção histórica, ou seja, sensibilidade de perceber diferenças entre as temporalidades (as mudanças entre o passado e o presente).

Também depende do professor, por meio dos documentos, desenvolver a capacidade dos alunos de levantar novas questões e hipóteses sobre o conhecimento histórico, no passado e no presente e assim formar alunos que saibam pensar histórica e criticamente. Como se apontou no primeiro capítulo desta dissertação, são estas as finalidades do trabalho com as fontes a ser realizado nas aulas de História.

3.4.4 As fontes com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico

Esta quarta categoria de análise foi definida para agrupar os documentos históricos que são tratados pelos autores de maneira adequada, ou seja, documentos que são explorados para possibilitar aos alunos, com a ajuda de seus professores, construir um conhecimento histórico.

No livro A (p.139), a autora inclui duas fontes legais. O primeiro documento diz respeito a uma fala de D. Pedro I em 3 de maio de 1823 (FIGURA 8), e o segundo documento é um decreto de D. Pedro I, de novembro de 1823 (FIGURA 9). A autora pede para que o aluno comente a fala do personagem na abertura da Assembleia Constituinte e solicita também que o aluno julgue a atitude política de D. Pedro, julgamento este que deve ser feito com base nos dois documentos.

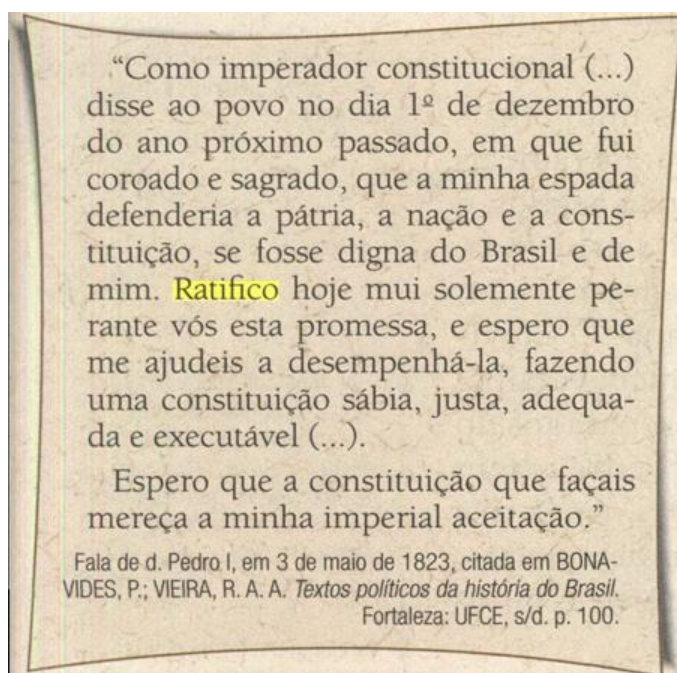


FIGURA 8 – Documento referente a uma fala de D. Pedro I em 3 de maio de 1823.
FONTE: (DOMINGUES, 2009, p. 139).



FIGURA 9 – Documento referente a um decreto de D. Pedro I, de novembro de 1823.
FONTE: (DOMINGUES, 2009, p. 139)

Nas orientações para os professores, a autora diz o seguinte sobre a interpretação destes documentos: “**Atenção professor:** A última questão deve estimular uma discussão livre em classe. Ressalte o caráter autoritário de D. Pedro em não admitir limites ao seu poder e a importância da independência entre os três poderes” (DOMINGUES, 2009, p. 55).

A questão proposta pela autora é bastante interessante, pois solicita a opinião dos alunos sobre as fontes, contrapondo dois documentos que dizem respeito ao mesmo personagem histórico, e abrindo a possibilidade de que construam conhecimento histórico. Nas orientações para o professor, a autora ressalta a importância de se estimular uma discussão na sala de aula, fazendo com que os alunos participem da disciplina e esta se torne mais dinâmica. Contudo, observa-se que neste caso também ela dá uma resposta “correta” para a questão, sugerindo que o professor “ressalte o caráter autoritário”, e antecipando ela mesmo o julgamento dos alunos. Orientações no âmbito da Didática da História não foram apresentadas aos professores.

No livro A (p. 245) Domingues traz três fontes diversas: uma foto de um embarque de italianos para o Brasil em 1909; um passaporte de um imigrante italiano com carimbo de entrada no Brasil marcando “Santos, 9/ 7/ 1922” (FIGURA 10); e um trecho de um contrato de parceria que foi publicado na íntegra em um livro lançado na Suíça (FIGURA 11). A autora não faz nenhuma referência às duas

primeiras fontes, não sugere nenhuma análise para elas, nem ao menos indica a importância destas fontes para a aprendizagem histórica. Assim, acredita-se que estes documentos trazidos pela autora servem somente para ilustrar os assuntos presentes nos textos-base. Com relação ao contrato de parceria, Domingues direciona o olhar dos alunos, através de questões que buscam uma interpretação da fonte.



FIGURA 10 - Foto de um embarque de italianos para o Brasil em 1909 (esquerda); passaporte de um imigrante italiano com carimbo de entrada no Brasil marcando "Santos, 9/ 7/ 1922" (direita).
FONTE: (DOMINGUES, 2009, p. 245).

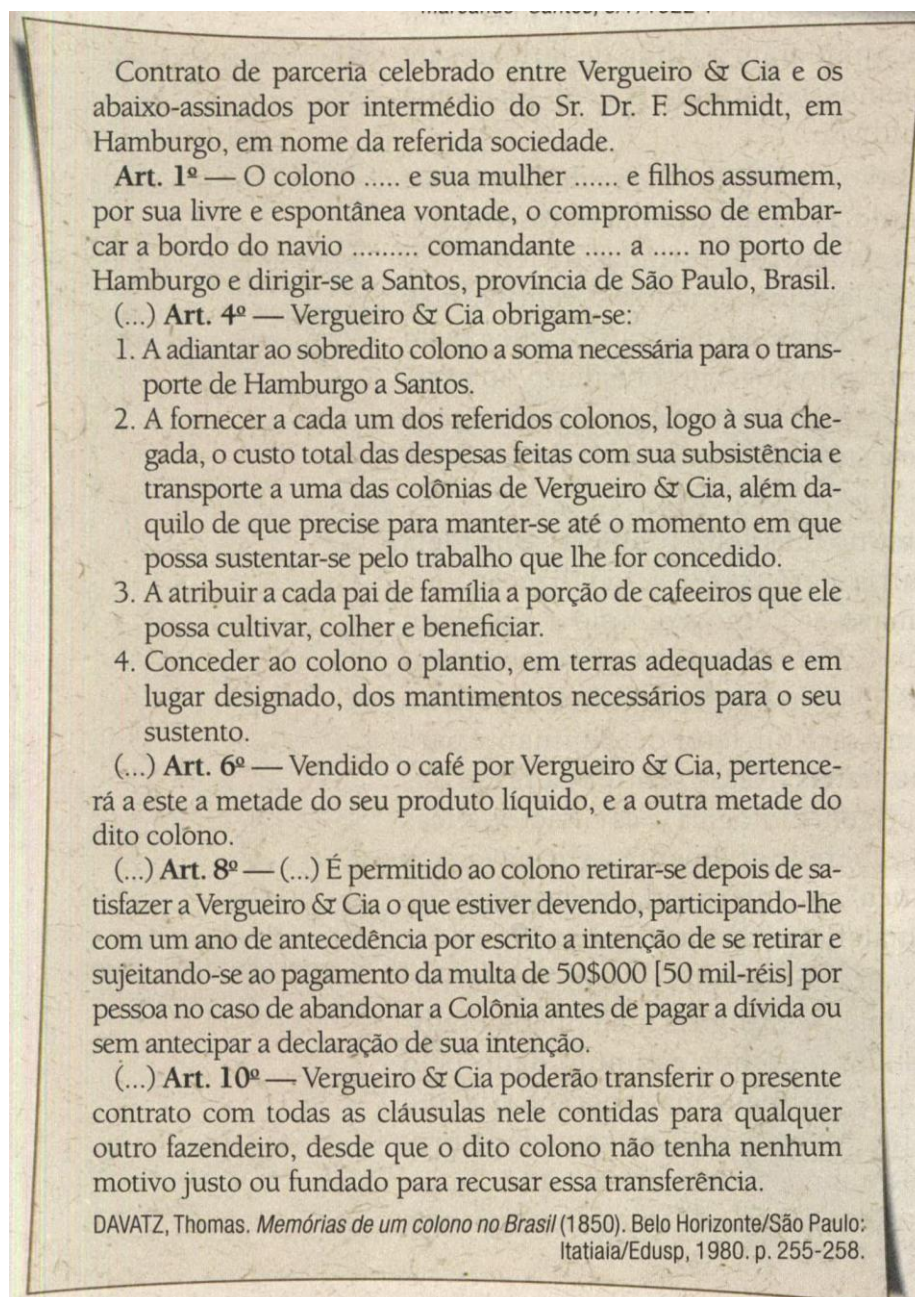


FIGURA 11 - Trecho de um contrato de parceria que foi publicado na íntegra em um livro lançado na Suíça.

FONTE: (DOMINGUES, 2009, p. 245)

DOC 2 – Contrato de parceria

“Esse contrato de parceria foi publicado na íntegra em um livro lançado na Suíça.

Qual a possível intenção do autor com essa publicação? Que artigo confirma tratar-se de um contrato de parceria? Na obra, o autor afirma que os colonos chegavam a Santos endividados; que artigo do contrato confirma a denúncia? O colono era livre para deixar a fazenda? O fazendeiro podia se desfazer do colono?”. (DOMINGUES, 2009, p. 245).

Ao perguntar para o aluno qual seria a possível intenção do autor com a publicação do Contrato de Parceria, Domingues tenta fazer com que o aluno se

coloque no lugar do personagem histórico, estimulando desta forma uma empatia histórica. Nas orientações para o professor, Domingues comenta cada artigo da fonte e diz que o docente pode pedir para que os alunos tragam outros tipos de contratos de trabalho para assim, fazer uma discussão das cláusulas em classe. (DOMINGUES, 2009, p. 84).

Pode-se, aqui, identificar uma forma de tratamento didático das fontes apresentadas que corresponde a algumas indicações dos especialistas em ensino de História. Destaca-se a presença de um documento escrito com vistas a um trabalho relacionado com uma fotografia e um passaporte. Essa situação didática é potencialmente interessante para a construção de conhecimentos pelo aluno, confrontando fontes e produzindo explicações a partir delas.

Observa-se, no entanto, a permanência da perspectiva que fragmenta os conteúdos em capítulos e/ou unidades, dificultando ao autor uma maior articulação do tema imigração com o tema escravidão, que também está em pauta neste ponto do livro didático. Questões para efetivamente estimular a análise na relação com outros assuntos foram raramente localizadas.

Embora referida a fontes imagéticas, destaca-se aqui, pela forma de tratamento didático, uma atividade do livro A (p.250), na qual a autora sugere que seja feita uma pesquisa e elaborado um texto. O trabalho, de acordo com a autora, deve ser feito em grupo utilizando a biblioteca da escola ou a Internet. Na página à esquerda, a autora faz algumas orientações para a pesquisa e na página à direita, a autora traz oito fotografias de personagens de “origem escrava” (FIGURA 12 - 13). Lê-se nas orientações:

“(...) Leia a bibliografia de alguns brasileiros e brasileiras de origem escrava. Suas trajetórias de vida fizeram a diferença na formação do país e são, hoje, fontes de ensinamento.

Observe os casais fotografados: suas roupas, sua possível origem étnica e posição social, as datas das fotografias. São exemplos dos tipos sociais que compunham a classe média da sociedade brasileira entre o final do século XIX e início do XX.

Em grupo, faça uma pesquisa na biblioteca ou na Internet sobre os nomes citados a seguir. A pesquisa deve focar a biografia desses personagens, destacando: sua ascendência (origem de pai e mãe), formação educacional e trajetória profissional.

- Manoel Congo; - André Rebouças; - Luis Gama; - José do Patrocínio; - Lima Barreto; - Machado de Assis. (DOMINGUES, 2009, p. 250).

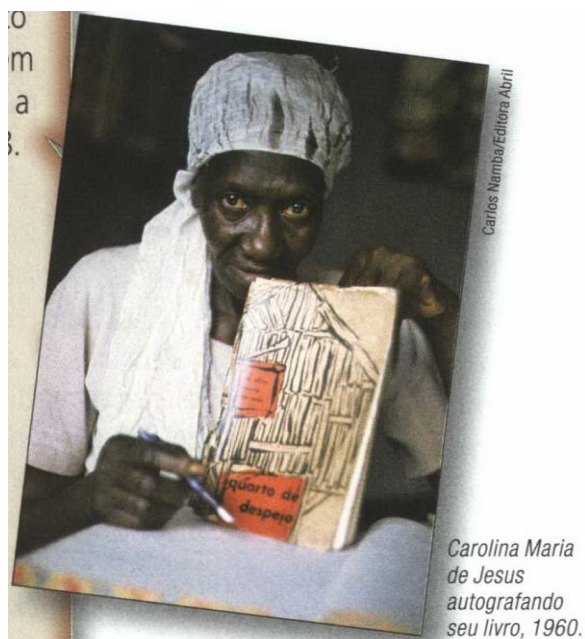


FIGURA 12- Fotografia de Carolina Maria de Jesus, personalidade de origem escrava. Carlos Namba/ Editora Abril.

FONTE: (DOMINGUES, 2009,p. 250)



FIGURA 13- Fotografias de personalidades de origem escrava. As fotografias acima têm autor desconhecido, Século XIX, Coleção Particular. A fotografia abaixo (à esquerda) é de Militão Augusto de Azevedo, c. 1879, Coleção Particular. As fotografias abaixo (à direita) são de Firmino e Lins, c. 1860-1865. Coleção Particular.

FONTE: (DOMINGUES, 2009,p. 250)

A atividade sugerida pela autora é interessante, pois desmistifica a ideia de

muitos estudantes de que todas as pessoas de origem escrava no século XIX e início do século XX compunham a classe baixa da sociedade brasileira. Através da atividade, os alunos poderão perceber que nem todos os personagens de origem escrava dos séculos referidos ocupavam a mesma posição social. Entende-se, portanto, que a atividade além de possibilitar uma discussão em grupo, possui uma finalidade crítica, ou seja, busca desmistificar a ideia de que pessoas de origem escrava só ocupavam posições sociais inferiores no século XIX e início do século XX.

Esses procedimentos estão relacionados à concepção de “Formação Reflexiva” de ensino, apontada por Stamatto (2007), e bastante difundida na última década, como uma perspectiva necessária à transformação do ensino da História. No entanto, como se apontou, não é a proposta da autora que potencializa a exploração articulada dessas fontes. Seria necessária a intervenção do professor para construir problematizações e explicações sobre o tema em questão.

No livro B, Boulos Júnior aborda em uma unidade o tema *Povos, movimentos e território na América Portuguesa*. Ao iniciar o capítulo 1, o autor trata do tema sobre os *Africanos no Brasil: dominação e resistência*, utilizando 19 páginas para isso. Na página 10 e 11, o autor traz 9 fotografias de personalidades de cor negra (FIGURA 14 – 15) e sugere uma atividade para que o professor faça com seus alunos:

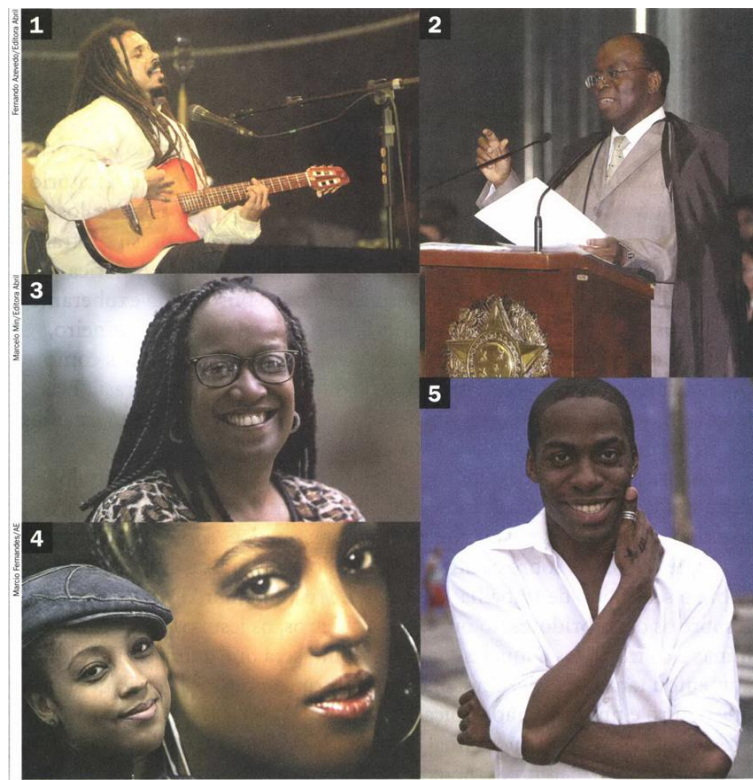


FIGURA 14 - Fotografias de personalidades de cor negra.
 FONTE: (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 10)



FIGURA 15 - Fotografias de personalidades de cor negra.
 FONTE: (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 11)

“Observe as fotos destas personalidades. O que elas têm em comum? Quais você conhece? Você têm acompanhado a contribuição delas à vida social brasileira? Teste seus conhecimentos: escreva no caderno o nome e o trabalho que cada uma desenvolve”. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 10-11).

No manual didático destinado ao professor, o autor justifica a atividade sugerida:

“ Iniciamos esse tema importante da nossa história apresentando na página de abertura figuras de afrodescendente dignos de admiração e respeito, muitos deles conhecidos do alunado por meio da mídia, como o cantor Marcelo Falcão; o juiz do STF Joaquim Benedito Barbosa, o ator Lázaro Ramos, a intérprete e comentarista Leci Brandão, entre outros”. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 63).

Segundo Boulos Júnior, o trabalho com a trajetória dessas personalidades pode estimular o interesse pelo estudo de seus ascendentes. Apesar da atividade proposta pelo autor parecer interessante, pois mostra aos alunos que os negros estão inseridos em diversas atividades no Brasil, deve-se destacar que as especificidades do conhecimento histórico não aparecem nas justificativas dadas por ele. Portanto, como em outras situações, a proposta dependeria do trabalho do professor para se configurar como uma exploração adequada das fontes.

No livro B (pgs. 25 e 26), Boulos Júnior sugere ao todo sete questões e nenhuma se utiliza da interpretação e compreensão de fontes históricas. No entanto, achou-se interessante destacar a atividade de número 3, pois ela solicita aos alunos:

“3. Coloque-se no lugar do escravizado e elabore um pequeno texto, escrito em 1ª pessoa, sobre a travessia da África para a América. Use ao menos metade das palavras a seguir: sede – cansaço – revolta – tempo – África - povo – amigos – parentes – medo – saudade – fome – língua”(BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 25)

No manual do professor, Boulos Júnior justifica a atividade, dizendo que o objetivo da questão é levar ao aluno a colocar-se no lugar do escravizado, estimulando com isso uma “atitude de indignação frente a essa forma opressiva de relação de trabalho”. Segundo o autor, buscou-se ao mesmo tempo, incentivar a produção de textos históricos (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 79). Há, nessa proposta potencialidades a serem exploradas, incluindo-se a imaginação histórica.

Além das sete questões propostas por Boulos Júnior nas páginas 25 e 26, o

autor propõe também uma “atividade de aprofundamento”. A atividade diz o seguinte:

Em grupo. No dia 20 de novembro de 2008, foi aprovado na Câmara dos Deputados o projeto de lei que reserva 50% das vagas nas Universidades públicas federais a alunos que estudaram os três anos do Ensino Médio em escola pública. Nesse universo de 50%, será dada prioridade aos alunos que se declararem negros, pardos ou índios e aos que forem mais pobres. Dividam-se em três grupos, entre os quais um deverá defender o projeto, outro criticá-lo e um terceiro, julgar e comentar os argumentos apresentados”. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 26-27)

A atividade sugere que se utilize uma fonte legal, no caso um projeto de lei que reserva 50% das vagas a alunos que estudaram os três anos do Ensino Médio em escola pública e que se declararem negros, pardos ou índios e aos que forem mais pobres. O autor não inclui o referido projeto de lei no livro, e nem sugere o local onde os alunos podem encontrá-lo o que caberia, portanto ao professor. No entanto, a atividade é interessante, pois pede que a turma se divida em três grupos, com argumentos diferentes, o que levaria os alunos à construção de argumentações e à compreensão sobre a existência de diferentes pontos de vista sobre um mesmo acontecimento.

Na página 192 e 193 do livro B, Boulos Júnior inclui um box intitulado de “Debates da História”(FIGURA 16). No box, foram incluídos dois textos que falam sobre a independência do Brasil. O primeiro é de José Ribeiro Júnior, professor de História do Brasil da Unesp. O segundo texto é de um trecho de uma entrevista com Cecília Helena de Salles Oliveira, professora da USP.

Debates da História

Os dois textos a seguir falam sobre a independência. O primeiro é de José Ribeiro Júnior, professor de História do Brasil na Universidade Estadual Paulista (Unesp). O segundo é o trecho de uma entrevista com Cecília Helena de Salles Oliveira, professora da Universidade de São Paulo (USP). Leia-os com atenção e depois responda às questões.

Texto 1

“A independência foi feita pelos grupos dominantes da sociedade, os grandes proprietários rurais e grandes comerciantes. Não houve participação popular decisória no processo. [...] Havia o temor da elite ilustrada, diante da perspectiva de conquistas pelas massas populares. Estas massas [...] constituíam-se de escravos e trabalhadores livres totalmente desamparados.

[...] Dessa forma, a absorção do liberalismo no Brasil limitou-se à liquidação dos laços coloniais. A escravidão era intocável. Conciliava-se a ruptura do pacto colonial com a preservação do escravismo. [...]”

RIBEIRO JÚNIOR, José. *A independência do Brasil*. São Paulo: Global, 1988. p. 54. (História popular, 12).

Texto 2

“[...] a ênfase na atuação das elites acabou por dificultar a compreensão [...] das múltiplas facetas da sociedade colonial. Complexa, essa sociedade era constituída não só por proprietários enriquecidos e por escravos, mas também por [...] pequenos e médios produtores rurais, artesãos, comerciantes e um enorme [...] contingente de homens livres vivendo sob condições diversas. É grave engano imaginar que essas

pessoas estavam à margem da política [...]. Naquela época, pequenos proprietários e homens livres, pobres ou remediados, foram interlocutores ativos nas lutas políticas que promoveram a criação de um novo governo no Brasil. Além disso, sua participação foi decisiva na definição do direito de cidadania e no estabelecimento, pela Constituição de 1824, de uma clara separação entre cidadãos e escravos.”

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. *A independência e a construção do Império*. São Paulo: Atual, 1995. p. 2. (Discutindo a História do Brasil).

FIGURA 16 – Box intitulado de “Debates da História”.

FONTE: (Boulos Júnior, 2009, p. 192- 193).

O autor sugere que os alunos leiam com a atenção e depois respondam às seguintes questões:

1.Com base nos textos, qual o principal ponto de divergência entre os dois historiadores?

2.**Em grupo.** Qual dos textos expõe uma visão mais convincente? Expliquem. (Boulos Júnior, 2009, p. 193).

No manual do professor, o autor traz as seguintes respostas para as questões:

1. O historiador José Ribeiro Júnior afirma que a independência foi feita sem a participação popular, já a historiadora Cecília Helena defende que houve participação popular no processo de independência do Brasil.

2. **Pessoal. Ao professor:** note-se que tanto uma quanto outra posição é defensável. Para José Ribeiro Júnior, a independência deve ser vista como um “arranjo político” entre as elites; já para Cecília Helena, a independência significou uma ruptura (...) (Boulos Júnior, 2009, p. 89).

Embora a atividade não seja relacionada a uma fonte legal, o exercício sugerido com os documentos escritos é muito interessante, pois expõe o ponto de vista divergente de dois historiadores sobre um mesmo acontecimento da História do Brasil. O autor pede que os alunos, em grupo, explique qual é a visão mais convincente, fazendo desta forma que participem ativamente da aula de História.

Ao longo de toda a análise, notou-se uma preocupação dos autores em trazer diferentes tipos de documentos históricos para compor os seus manuais didáticos. Observou-se a presença de mapas, fotografias, gravuras, textos como fonte, charges, gráficos, fontes legais, entre outros. Nesta quarta categoria de análise, observou-se que os autores, em alguns momentos, trouxeram documentos históricos com a finalidade de construir o conhecimento histórico. Foram estimuladas de certa forma e com limites, atividades de indagações e problematizações de forma a estabelecer um diálogo com o passado. Em alguns momentos a presença dos documentos históricos pode ser avaliada como uma situação potencialmente estimuladora do processo de ensino e aprendizagem histórica.

3.5 AS FONTES LEGAIS ESTÃO PRESENTES NOS LIVROS ANALISADOS?

Nesta seção, que finaliza o capítulo 3, foram sistematizados os resultados das análises desenvolvidas nos livros didáticos selecionados. Eles se referem, como resultados principais, à presença das fontes legais e à forma como elas foram incluídas - se foram apenas citadas ou referidas nos textos-base; se foram usadas como forma de ilustrar, destacar ou explicar um conteúdo apresentado; se foram tratadas didaticamente, mas de forma inadequada à construção do conhecimento

histórico; ou se foram tratadas didaticamente de forma a abrir possibilidades de construção do conhecimento histórico, atendendo às indicações do campo acadêmico do Ensino de História e da Educação Histórica.

No livro de Joelza Ester Domingues (livro A), foram analisados somente os capítulos e as unidades que tratam de temas relativos à História do Brasil. Na unidade II, capítulo 5, a autora traz o tema “Um mundo em transformação”, que aborda assuntos como o dos movimentos de independência nas colônias espanholas; a Conjuração Mineira (1789); e a Conjuração Baiana (1789). Em dez páginas, foram localizadas oito fontes imagéticas (gravuras, fotografias, pinturas, desenho), uma tabela, um mapa, uma fonte legal e quatro textos.

A unidade III do livro A contém 55 páginas e trata dos seguintes assuntos: A vinda da família real para o Brasil; O Primeiro Reinado; A crise Regencial; O Segundo Reinado; O Parlamentarismo. Nessa unidade, várias fontes foram privilegiadas pela autora, entre elas fontes imagéticas, fontes legais, memórias, mapas da época e jornais. As fontes que aparecem com maior frequência nesta unidade são as gravuras, os quadros e as fontes legais, estas em número de quinze, o que foi uma constatação relevante para os objetivos da pesquisa.

A unidade V do livro A é composta por 41 páginas que abordam os seguintes temas: o fim da escravidão e a mão de obra imigrante; a expansão cafeeira; iniciativas privadas pró-industrialização; atuação do imperialismo; a Guerra do Paraguai; e o movimento republicano. Nesta unidade, assim como na unidade III, é possível observar a presença de diversos tipos de fontes, entre as quais, destacam-se as tabelas e gráficos da época, fotos, memórias, cartazes, caricaturas e quadros. As fontes nesta unidade aparecem em grande quantidade, mostrando a importância que a autora atribui aos documentos para a aprendizagem histórica. No entanto, as fontes legais presentes nesta unidade aparecem num número bastante reduzido - foram encontradas somente duas.

No livro do professor (Livro A), a autora traz as respostas de todas as questões propostas no manual do aluno, agrupadas por capítulos. Ao final de cada capítulo, o professor encontra sugestões de livros, filmes e sites para ampliar o seu trabalho em sala de aula. Nas orientações destinadas ao professor, o docente encontra também a proposta pedagógica e metodológica da coleção e a estrutura da coleção. Destacam-se, nesta análise, as orientações sobre como trabalhar com as fontes presentes no manual didático, em especial, as fontes legais. Domingues faz

uma interpretação destas fontes e chama a atenção dos professores para a importância da análise também com os alunos.

No entanto, a autora não orienta os professores a identificar qual o tipo de fonte é o documento, se é uma fonte primária ou se é uma fonte secundária. Destaca que o trabalho com os documentos permite aos alunos repensar e superar a ideia de que a História é algo pronto e acabado e que o uso de documentos:

“(...) permite “incorporar uma postura investigadora no sujeito que aprende, abre as janelas para o mundo e solta” (...). Ensinar a pesquisar História permite repensar e superar a ideia do conhecimento como algo pronto e acabado. (DOMINGUES, 2009, p. 6).

As fontes legais, objeto de interesse nesta pesquisa, aparecem no capítulo V e nas unidades III e V do livro A, num total de 18, número considerado significativo, e que talvez tenha relação com o fato da maioria delas estarem já disponibilizadas na internet e, portanto, serem de fácil localização. Quanto à forma como foram trabalhadas, a autora opta por fazer questionamentos e, através de perguntas dirigidas por ela, busca levar os alunos à interpretação dos documentos.

Schmidt e Cainelli (2009, p. 96) atentam para o fato de que o professor deve fazer com que o aluno formule questões como estas: “O que esta fonte me informa?”, “O que posso deduzir dessas informações?”, “Até que ponto posso acreditar no que ela diz”? e “De que outra fonte necessito para complementá-la ou confirmar o que está sendo apresentado”? A análise das unidades evidenciou que o procedimento sugerido por essas autoras, no sentido de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, não é o caminho escolhido por Domingues, com relação às fontes legais. Ao explorar as fontes apresentadas, é a autora que formula as questões, que se caracterizam na maior parte das vezes como um exercício de correspondência entre as informações do texto-base e as fontes apresentadas. Nas orientações para os professores, também é a autora que formula as respostas sobre os questionamentos feitos às fontes legais. Portanto, pode-se afirmar que na maior parte das vezes as respostas constituem-se a partir do ponto de vista da autora.

Na análise realizada, pode-se perceber que o livro A atende as indicações para a utilização de fontes em sala de aula, indicações estas que fazem parte dos critérios de avaliação do PNLD e do discurso de especialistas da Didática da

História, incluindo-se a abordagem da Educação Histórica, na perspectiva do filósofo da História Jörn Rüsen. No material empírico analisado, observou-se a presença de diversos tipos de fontes históricas, entre elas: gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias e as fontes legais. Portanto, do ponto de vista da quantidade e diversidade, pode-se concluir que o livro A pode ser considerado adequado, como se verifica no quadro a seguir.

Quadro 4 – Documentos históricos presentes no livro A (livro do aluno) – Total de páginas analisadas: 106

<i>Tipo</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Número das páginas que contêm os documentos históricos</i>
Mapa	5	Páginas: 73, 128, 243, 259,267
Desenho	10	Páginas: 121, 133, 151, 165, 239, 241, 254, 255,265
Pintura/gravura	33	Páginas: 76, 123, 125, 127, 129, 130, 131,135,137, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 153, 159, 162, 243,271,274,276
Fotografia	41	Páginas: 73,75,78, 146, 147, 148, 155, 157, 236,245, 247, 249, 251,259,261,267,269,272,273,274,279
Texto como fonte	11	Páginas: 75,76,77, 125, 137, 143, 247, 249,267,271
Cartaz/anúncio	11	Página: 247, 257, 259,261
Gráfico	5	Páginas: 171, 249
Charge/caricatura	8	Página: 167, 169,262,263,266
Tabela	9	Páginas: 73, 128, 153, 171, 243, 247, 257
Letra de música	1	Página: 155
Jornal	3	Página: 157, 160, 161
Fonte Legal	18	Página 75, 123,127, 137, 139, 141, 143, 155, 157, 167,245,269

QUADRO 4– DOCUMENTOS HISTÓRICOS PRESENTES NO LIVRO A (LIVRO DO ALUNO)
 FONTE: Pesquisa da autora (2012).

Na análise qualitativa, com base nas quatro categorias definidas, o que se pode verificar é que muitas das fontes legais são apenas citadas. Pode-se observar também que a maioria das fontes imagéticas foram utilizadas com uma finalidade ilustrativa, o que também se aplica aos demais tipos de fontes localizadas. Uma parte significativa delas, no caso do Livro A, são tratadas didaticamente, evidenciando o entendimento da autora quanto ao fato de que é necessário trabalhar com as fontes. Contudo, também para todos os tipos de fontes, em raras situações se pode observar um tratamento didático adequado que abraze possibilidades de construção do conhecimento histórico.

A análise das orientações presentes no livro A do docente revela a valorização e a recomendação do trabalho com as fontes em sala de aula; no entanto, não há indicações quanto a alguns elementos que seriam imprescindíveis nesse trabalho, como por exemplo: informar os alunos sobre a natureza do documento se é um documento oficial, se é um documento que exprime uma opinião, ideia e gosto, ou se é um documento religioso. Também não foi encontrada nas orientações dadas para o professor pela autora do livro A, a recomendação para informar aos alunos qual é a origem do documento (onde e quando o documento foi encontrado), a data de sua produção e o autor do documento (autor conhecido ou não, individual ou coletivo). Pode-se supor que os professores sabem e conhecem essas necessidades, mas tratando-se de um manual de orientação, que cumpre determinadas exigências do PNLD, talvez essas contribuições fossem interessantes.

Com relação ao Livro B, de Alfredo Boulos Júnior, foram privilegiados para a análise somente os capítulos que abordam os temas relativos à História do Brasil, com especial atenção aos temas relacionados ao período pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravatura, com ênfase principalmente na História dos escravos, dos libertos e dos afrodescendentes brasileiros. Além do livro do aluno, foram analisadas também as orientações destinadas ao professor sobre como trabalhar com o manual didático do aluno nas aulas de História.

Para elaborar o primeiro capítulo, o autor utilizou-se de algumas fontes históricas, na sua grande maioria imagens. Ao todo foram 29 imagens entre fotografias, gravuras e pinturas. O autor utilizou-se também de mapas e apresentou um fragmento de uma fonte legal. No capítulo 3 o autor apresenta, assim como no capítulo 1, diversas imagens entre fotos e pinturas. Incluiu também dois mapas e dois gráficos. Neste capítulo não foi localizada nenhuma fonte legal.

Assim como nos outros capítulos analisados, Boulos Júnior dá prioridade no capítulo 11 às imagens. O autor traz fotografias, pinturas e textos de historiadores, e nenhuma fonte legal foi incluída. No capítulo 12, o autor utiliza-se de diversas imagens pinturas/gravuras, um mapa, e cita algumas fontes.

No capítulo 13, pode-se observar, novamente, que o autor dá prioridade às imagens quanto ao que se refere à presença de documentos históricos. Incluiu pinturas, fotografias, um mapa, uma charge e um gráfico para abordar os temas do capítulo. A única fonte legal que aparece no capítulo 13 é “O Ato Adicional de 1834”, no entanto, a fonte aparece somente citada.

Ao longo do capítulo 14, Boulos Júnior utiliza-se de diversos documentos históricos: charges, quadros, caricaturas, fotografia, mapas e tabelas. As fontes legais só aparecem citadas ao longo do capítulo, não estando presentes em forma de documentos no livro. Da mesma forma, no capítulo 15 foram localizados diversos documentos históricos para abordar os temas. Assim como nos demais capítulos analisados, as imagens são maioria entre os documentos históricos privilegiados pelo autor: fotografias, charges, pinturas, gravura, anúncio de jornal, capa de partitura e textos são apresentadas para abordar os assuntos do capítulo. Novamente, as fontes legais, aparecem somente citadas, não sendo observada a presença desses documentos nesse manual didático.

Como se pode verificar, no Livro B foram privilegiadas as imagens como documentos históricos, e isto fica claro nas orientações destinadas aos professores sobre como trabalhar com o manual didático do aluno nas aulas de História. O autor dedica uma atenção especial para explicar como se deve “trabalhar com as imagens” em sala de aula, tema que constitui uma seção específica do manual, em detrimento dos outros documentos históricos.

O autor afirma que cada unidade do manual didático B “é introduzida por uma página dupla de abertura, cuja função é mostrar ao aluno a relação entre os assuntos tratados nos capítulos, bem como facilitar o início da exposição dialogada” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 7). Destaca que tais páginas, na maioria das vezes, recorrem a imagens com base nas quais os alunos são estimulados a falar sobre o que sabem ou imaginam saber, a levantar hipóteses e extrair informações a respeito das fontes apresentadas.

O autor diz ainda que “interrogando essas fontes, atentos ao que informam e ao que omitem, o alunado irá desenvolver as capacidades de observar, identificar, associar e relacionar, todas elas importantes na educação histórica” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 7). Deve-se destacar, aqui, que ao orientar o trabalho do professor, o autor refere-se ao desenvolvimento de capacidades relacionadas ao conhecimento em geral, não dirigindo a atenção para elementos constitutivos da cognição histórica específica.

O autor chama atenção também para os cuidados que se deve ter ao se trabalhar com as imagens fixas nas aulas de História; diz que a imagem é polissêmica; que a imagem é uma representação do real e que possui, portanto, um efeito da realidade; e propõe, por fim, alguns procedimentos para introduzir a leitura

de imagens fixas na sala de aula. Fala ainda sobre as imagens em movimento (o cinema na sala de aula); e ensina alguns cuidados que se deve ter ao utilizar filmes nas aulas de História (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 11 - 16).

Do ponto de vista quantitativo, pode-se concluir, portanto, com base na análise realizada no manual dos alunos e nas orientações presentes no livro do docente, que o livro de Boulos Júnior atende as indicações para a inclusão de documentos no ensino, como se pode verificar no quadro a seguir.

Quadro 5– Documentos históricos presentes no livro B (livro do aluno) – Total de páginas analisadas: 129

<i>Tipo</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Número das páginas que contêm os documentos históricos</i>
Mapa	11	Páginas: 8, 9, 12, 20, 24, 53, 59, 204, 217, 241, 243
Desenho	3	Páginas: 15, 21, 228
Pintura/gravura	61	Páginas: 13, 16, 17, 18, 27, 52, 54, 57, 61, 62, 63, 183, 184, 185, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 203, 205, 206, 207, 209, 210, 213, 214, 220, 221, 235, 237, 245, 246, 247, 249, 258, 262, 263, 265, 267, 275
Fotografia	70	Páginas: 10, 11, 14, 18, 19, 23, 25, 28, 51, 55, 56, 60, 64, 67, 69, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 213, 218, 219, 220, 222, 224, 225, 230, 235, 240, 242, 244, 249, 251, 252, 253, 254, 259, 260, 262, 264, 266, 268, 271, 272, 275
Texto como fonte	18	26, 28, 67, 189, 192, 193, 195, 21, 226, 227, 229, 254, 257, 273, 274
Cena de filme	1	Página: 68
Gráfico	3	Páginas: 58, 60, 218
Charge/caricatura	10	Páginas: 215, 234, 236, 238, 239, 255, 261, 262, 270, 277
Capa de livro	1	Página: 257
Tabela	3	Páginas: 240, 248, 250
Capa de partitura	1	Página: 276
Anúncio de Jornal	1	Página: 275
Fonte Legal	2	Páginas: 24, 237

QUADRO 5 – DOCUMENTOS HISTÓRICOS PRESENTES NO LIVRO B
FONTE: Pesquisa da autora (2012)

Fica evidenciada também a predominância absoluta de documentos visuais, como chamados nos documentos do PNLD (Editais e Guias). As fontes legais que foram o objeto de maior interesse nesta pesquisa aparecem pouco e são, sobretudo citadas, não estando presentes no manual didático como documentos históricos. Da mesma forma que no manual do professor do Livro A, há orientações para trabalhar

com as fontes imagéticas em sala de aula; no entanto, não há orientações específicas que indiquem os elementos constitutivos do trabalho com fontes, quando o objetivo é fazer o aluno construir o conhecimento histórico.

Do ponto de vista da forma pela qual os documentos aparecem no Livro B, uma grande parte das situações está localizada nas categorias 1 e 2, evidenciando que as fontes ou são apenas citadas, ou são usadas com finalidade ilustrativa. Mesmo no trabalho com imagens, observa-se um tratamento didático inadequado para as indicações existentes na literatura acadêmica e nos documentos oficiais de orientação curricular.

Ao finalizar esta seção, deve-se apontar que as pressões do campo acadêmico e das orientações curriculares para que as fontes estejam presentes nas aulas de História, parecem ter resultado em uma incorporação quantitativamente significativa de documentos nos livros analisados. Além da diversidade, deve-se destacar dos quadros apresentados a predominância das fontes imagéticas, justamente as que têm merecido atenção mais acentuada nos debates sobre o Ensino da História. Entre os textos referenciais, citam-se o de Circe Bitencourt (1998) intitulado *Livros didáticos entre textos e imagens* e o de Elias Thomé Saliba (1998), intitulado *Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens*.

Por outro lado, mesmo com a ampliação dos debates sobre as Linguagens e sobre os diferentes tipos de fontes, verifica-se que nos livros analisados as letras de música foram pouco incluídas. Documentos escritos, de forma geral, também não foram encontrados em número significativo, talvez por efeito do movimento de valorização das imagens.

Essa questão é tomada, aqui, para evidenciar que as formas pelas quais os documentos escritos e em particular as fontes legais foram tratadas justificam uma atenção à discussão dos procedimentos que devem ser desenvolvidos para que elas contribuam para a construção do conhecimento histórico. Como se constatou nas poucas situações em que elas foram apresentadas aos alunos nos livros analisados, os propósitos do trabalho didático remetiam muito mais ao campo da interpretação de texto do que da interpretação e análise histórica de uma fonte.

Considerada a ampliação do acesso a fontes legais que vem se verificando pela digitalização de documentos e sua disponibilização em sites, entende-se que seria relevante retomar a discussão sobre os documentos escritos e em especial os

legais, discutindo suas contribuições nas aulas de História e procedimentos de caráter metodológico que são adequados ao ensino.

4 CONCLUSÃO

O objetivo principal desta pesquisa foi verificar se as fontes legais têm sido incorporadas aos livros, principalmente em temas relativos ao período pré-abolição, abolição e pós- abolição da escravatura no Brasil. A escolha em verificar a presença ou a ausência das fontes legais nos manuais didáticos, com especial atenção a este recorte temático, justifica-se por alguns motivos. Além da exigência, na última década, de inclusão da Cultura e História Africana e Indígena nos currículos e livros didáticos aponta-se a forte presença de trabalhos historiográficos que utilizam os documentos legais para construir conhecimentos sobre temas relativos ao período pré/abolição/e pós abolição da escravidão no Brasil.

Para atender a esses objetivos, definiu-se como material empírico a ser analisado dois livros didáticos de História destinados aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, que foram aprovados pela avaliação do PNLD 2011 e foram disponibilizados para a escolha dos professores de escolas públicas. Por meio da análise de conteúdo, foram examinados capítulos e unidades selecionados dos dois manuais, que tivessem relação com o recorte temático estabelecido. A análise dos manuais didáticos foi realizada com base em quatro categorias: fontes citadas; fontes ilustrativas; fontes com exploração didática parcial; e fontes com exploração didática que pode abrir possibilidades para a construção do conhecimento histórico.

Para a construção teórica, foram articulados dois eixos principais. O primeiro capítulo tratou da presença das fontes históricas para ensinar História e, foi fruto de uma revisão bibliográfica realizada ao longo de todo o percurso de estudos no Mestrado. Neste capítulo foram trazidos alguns trabalhos que orientam os professores sobre como trabalhar com alguns tipos de documentos históricos nas aulas de História. No entanto, a maior parte dele foi dedicada à construção de referências sobre as fontes documentais. Vale à pena ressaltar que as fontes legais estão inseridas na categoria das fontes documentais.

O segundo capítulo da dissertação teve a finalidade de relacionar os livros didáticos de História com as fontes históricas. Inicialmente foram apresentados elementos conceituais para se compreender os livros como objeto da cultura escolar, como produto do mercado e como elemento que está presente nas aulas e, assim, como um recurso que afeta o ensino e a aprendizagem, de diferentes modos. O

capítulo destacou ainda elementos relacionados ao Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), especialmente no que se refere aos critérios de avaliação que definem quais manuais poderão ser escolhidos pelos professores das escolas públicas. Nesse sentido, o PNLD interfere em algumas condições de produção dos manuais no país e estabelece parâmetros gerais e específicos para cada disciplina escolar. No caso da História, a presença de fontes é uma das exigências feitas pelo Edital. Para dialogar com a produção teórica, incluiu-se no capítulo a definição de Jörn Rüsen para o que ele denominou de “um livro ideal”.

O terceiro e último capítulo dedicou-se aos procedimentos de pesquisa e a apresentação de resultados de análise realizados nos manuais didáticos privilegiados. De forma sintética, os resultados revelaram que o livro A e o livro B atendem as indicações para a utilização de fontes em sala de aula, indicações estas que fazem parte dos critérios de avaliação do PNLD e do discurso de especialistas da Didática da História. Do ponto de vista quantitativo, constatou-se um grande número de fontes, as quais estão presentes de diferentes modos. Também do ponto de vista da diversidade de fontes, pode-se dizer que os livros analisados atendem as exigências - gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias, manifestos, contratos, certidões e também as fontes legais.

A análise qualitativa permitiu verificar que as fontes estão presentes de formas diferentes em um mesmo manual e também na comparação entre ambos. Algumas são apenas citadas ou referidas nos textos-base, ou na forma de sugestões complementares, para o aluno ou para o professor, mas não são apresentadas explicitamente nos livros. Outro conjunto significativo é usado pelos autores como uma forma de ilustrar, de esclarecer, de representar um fato, um problema, um tema. Nenhuma dessas duas categorias atende à necessidade de desenvolver-se um trabalho com as fontes no ensino.

O terceiro e o quarto grupo de fontes identificadas nos livros A e B são, de alguma forma, objeto do trabalho didático que os autores propõem. Nestes casos, duas situações foram diferenciadas, com predominância da primeira: as atividades propostas aos alunos a partir da fonte não atendem às indicações da Didática da História para o trabalho em sala de aula, com vistas à construção do conhecimento histórico. Muitas atividades são interessantes, estimulam o aluno, mas não cumprem o papel fundamental de introduzi-los no método histórico (Schmidt, 1998), fazendo-os compreender as fontes como evidências históricas e estimulando-os a fazer

perguntas às fontes, levantar hipóteses e produzir interpretações a partir delas (Ashby, 2006; Cooper, 2006).

Do ponto de vista específico das fontes legais, que motivaram a pesquisa, pouco se encontrou nos livros analisados. O livro A apresentou um maior número (18) do que o Livro B (apenas duas). No entanto, muitas dessas foram apenas referidas nos textos-base, e em algumas situações as atividades propostas foram centradas no que o autor disse sobre a fonte – evidenciando novamente um distanciamento em relação ao que se entende como um trabalho *com fontes*.

Quanto aos documentos legais que foram efetivamente incluídos nos manuais didáticos, os resultados da análise sobre a forma como os autores trataram os documentos selecionados podem ser visualizados como síntese no quadro que segue:

QUADRO 6 – Quadro referente às fontes legais presentes no livro A e B

Livro	Documento legal	Tema	Como foi usado
A	Manifesto de 1789 (pág.75)	Conjuração Baiana	Fonte com exploração didática parcial
A	Carta Régia (pág.123)	A vinda da Família Real para o Brasil	Fonte com exploração didática parcial
A	Constituição de março de 1817 elaborada pelo Governo Provisório da República (pág.127)	Brasil Reino Unido e Pernambuco contra a União	Fonte com exploração didática parcial
A	Medidas das Cortes de Lisboa (pág. 137)	Medidas das Cortes de Lisboa e o Caminho da Independência.	Fonte com exploração didática parcial
A	Fala de d. Pedro I, em 3 de maio de 1823 (pág. 139)	A primeira Assembleia Constituinte	Fonte com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico
A	Decreto de d. Pedro I, de 12 de novembro de 1823 (pág. 139)	A primeira Assembleia Constituinte	Fonte com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico
A	Manifesto de Frei Caneca quando do juramento da Constituição de 1824 (pág.141)	A Constituição	Fonte com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico
A	Proclamação de Manuel Paes de Andrade, presidente da	A Confederação do Equador	Fonte com exploração didática que abre

	Confederação do Equador, 1824. (pág. 141)		possibilidades de construção do conhecimento histórico
A	Proclamação de Manuel Paes de Andrade, presidente da Confederação do Equador, 1824. (pág. 141)	A Confederação do Equador	Fonte com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico
A	Proclamação da Assembleia Geral, 7 de abril de 1831 (pág. 143)	Abdicação de d. Pedro I (1831)	Fonte com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico
A	Proclamação de Antônio Vinagre, um dos líderes dos cabanos. (pág. 155)	O povo foi à luta: á Cabanagem	Fonte com exploração didática parcial
A	Proclamação de Eduardo Angelim, um dos líderes dos cabanos (pág. 155)	O povo foi à luta: á Cabanagem	Fonte com exploração didática parcial
A	A revolta dos baianos (Bahia, 7 de novembro de 1837) (pág. 157)	A Revolta dos baianos	Fonte com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico
A	A revolta dos baianos (Palácio do governo da Bahia, 11 de novembro de 1837) (pág.157)	A Revolta dos baianos	Fonte com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico
A	Manifesto dos farrapos, Piratini, 29 de agosto de 138 (pág. 157)	A revolta dos gaúchos (1835-1845)	Fonte com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico
A	Bernardo Pereira de Vasconcelos, em discurso na Câmara dos Deputados em 1838. (pág. 167)	Os limites do liberalismo no Brasil	Fonte com exploração didática parcial
A	Contrato de parceria que foi publicado na íntegra em um livro lançado na Suíça. (pág. 245)	Trabalho sim, terra não	Fonte com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico
A	Manifesto republicano de 3/12/1870 (pág. 269)	Os republicanos	Fonte com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico
B	Artigo 68 da Constituição brasileira de 1988 (pág. 24)	Remanescentes de quilombos	Fonte com exploração didática parcial
B	Trechos do documento de 1848 (Manifesto ao Mundo)	Rebelião Praieira	Fonte com exploração didática parcial

QUADRO 6 - Quadro referente às fontes legais presentes no livro A e B
Fonte: Pesquisa da autora (2012).

Duas considerações encerram esta dissertação. A primeira refere-se ao fato

de que a insistência sobre a necessidade de usar fontes e também as discussões sobre fontes de diferentes tipos resultaram, ao longo da última década, em algumas mudanças nos livros didáticos. Isso pode significar também algumas mudanças na escola e na sala de aula, como esclareceu a professora entrevistada, destacando sua preferência pelo uso das imagens. Essa poderia ser uma evidência de que os debates acadêmicos têm repercutido nas práticas escolares de ensino de História.

A segunda consideração remete a pouca presença dos documentos escritos nos livros examinados, incluindo-se as fontes legais. A valorização de outras fontes, que se considera um ponto positivo para a transformação no ensino de História, pode ter produzido uma desvalorização dos documentos escritos, nestas obras examinadas. Os quadros comparativos apresentados ao final do capítulo 3 são indicativos dessa predominância das fontes imagéticas. Nesse sentido, vale a pena destacar que hoje, em função dos avanços das tecnologias de informação e comunicação muitos documentos escritos, entre os quais as fontes legais, estão disponíveis em sites.

As possibilidades de acesso a essas fontes foram ampliadas e, portanto, talvez seja necessário rever como elas estão sendo consideradas nos debates atuais no campo do ensino, e ainda como o trabalho com elas tem sido orientado. Como se observou, em relação ao conjunto de fontes, os livros A e B - e talvez outros que estão aprovados no PNLD, ainda necessitam ser revistos quanto aos procedimentos de trabalho com fontes, se o objetivo efetivamente for o desenvolvimento dos alunos em relação ao conhecimento histórico.

O alto número de imagens encontradas em ambos os livros – e a forma como são tratadas didaticamente – foi um aspecto que despertou indagações, sugerindo outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Discursos e pronunciamentos** – A dimensão retórica da historiografia. O historiador e suas fontes/ Carla Bassanezi Pinsky e Tania regina de Luca (orgs.). - 1.ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2011. p. 223 à 249.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; SANTOS, Sônia Maria dos. **A cartilha caminho suave:** história, memória e iconografia. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/vol15SoniaGustavo.php>. Acesso em 27/04/2012.

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida.** Estudos Históricos: arquivos pessoais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v.11, n 21, 9-34, 1998.

Ashby, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica:** as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2006.

AZAMBUJA, Luciano de. **“Você acha que a música pode ser usada em aulas de História?”: protonarrativas de jovens alunos brasileiros e portugueses**. In: VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História; III Encontro Internacional de Ensino de História, 2012, Campinas/SP. Disponível em: <file:///F:/completos/GT4/GT%204%20Luciano%20de%20Azambuja.pdf>. Acesso em: 02/02/2013

BACELLAR, Carlos. **Fontes documentais – Uso e mau uso dos arquivos.** Fontes históricas / Carla Bassanezi Pinsky, (organizadora) – 2 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p.23 à 79.

BARCA, Isabel. **Em torno da epistemologia da História.** Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino de História. Atas das 3ªs jornadas internacionais de Educação História. Universidade do Minho, junho de 2003.

BASSANEZI, Maria Silvia. **Registros paroquiais e civis:** Os eventos vitais na reconstituição da história. O historiador e suas fontes/ Carla Bassanezi Pinsky e Tânia Regina de Luca (orgs.). - 1.ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2011. p. 141 à 172.

BERNARDO, Susana. B. Ribeiro; SIMON, Cristiano Biazzo. **A construção do saber histórico nas séries iniciais do ensino fundamental: o uso de fontes.** In: VI

Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2007, Natal/RN. Anais Eletrônicos do VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Natal / RN : EDUFRN, 2007.

BERTOLINI, João Luis da Silva. **A interpretação do outro: a ideia de Islã no ensino de História**. Curitiba, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**, Cortez Editora, São Paulo, 2004.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: O saber histórico na sala de aula/ Circe Bittencourt (org.). São Paulo: Contexto: 1998, p. 69-90.

BOULOS Júnior, Alfredo. **História e cidadania, 8º ano/** Alfredo Boulos Júnior. - São Paulo: FTD, 2009. (Coleção História: sociedade & cidadania).

BRASIL/MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital PNLD 2010, 2011, 2012, 2013**. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br>>. Acesso em: 20/12/2012

CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção do conhecimento histórico escolar?** Anos 90, Porto Alegre, v.15, nº 28, p. 129-150, dez.2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7963/4751>. Acesso em: 17/06/2012

CERTEAU, M. (1987). **A operação histórica**. In Le Goff, J. e Nora, P. (Org.). *Fazer História* (2ª ed.), pp. 17-58. Venda Nova: Bertrand.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades**. Curitiba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

CHAVES, Edilson Aparecido ;GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Critérios de escolha dos livros didáticos de História: o ponto de vista dos jovens**. In: X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) – 1º Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2011, p. 1-12.

CHAVES, Edilson Aparecido. **História e música na sala de aula: o consagrado e o excluído.** XXIII Simpósio Nacional História: guerra e paz, ANPUH - 2005, p. 1-9, 2005.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549- 566, set./dez. 2004.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **Um novo lugar para o conhecimento histórico: configurações, acenos e possibilidades para uma nova prática de ensino de História nas séries iniciais.** In: VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2007, Natal/RN. Anais Eletrônicos do VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Natal / RN : EDUFRN, 2007.

Cooper, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos.** Curitiba, PR:Editora da UFPR, 2006.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da senzala à colônia.** 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

DANTO, A. C. (1965). **Analytical philosophy of history.** Cambridge: Cambridge University Press.

DOMINGUES, Joelza Ester. **História em Documento – Imagem e Texto, 8º ano/ Ed. Renovada.** São Paulo: FTD, 2009. (Coleção história em documento: imagem e texto).

DRAY, W. (1991). Comment. In Van der Dussen, W. J. & Rubinoff, L. (Eds.), **Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history** (pp. 170-190). Leiden: E. J. Brill.

DRAY, W. (1980). **Perspectives on history.** Londres: Routledge and Kegan Paul.

FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** Série Pesquisa, v. 6, Brasília: Liber Livro Editora, 2003.

FRONZA, Marcelo. **A presença das histórias em quadrinhos nos livros**

didáticos de história utilizados pelos sujeitos do universo escolar. In: VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, 2006, Belo Horizonte. Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (13 a 17 de fevereiro de 2006 : Belo Horizonte). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006. v. 7. p. 1-10.

FRONZA, Marcelo. **O significado das Histórias em Quadrinhos na Educação Histórica dos Jovens que Estudam no Ensino Médio.** Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

FURTADO, Júnia Ferreira. **Testamentos e inventários: A morte como testemunho da vida. O historiador e suas fontes/** Carla Bassanezi Pinsky e Tânia Regina de Luca (orgs.). - 1.ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2011. p. 93 à 118.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente.** In: FONSECA, Selva Guimarães; JUNIOR, Décio Gatti (orgs.). Perspectivas do Ensino de História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica. Universidade Federal de Uberlândia. Editora: EDUFU, 2010, p. 361-371.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Recriando Histórias a partir do olhar das crianças.** – 1. Ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. – 160 p: Il. – (Coleção cultura, escola e ensino).

GARCIA, Tânia M.F. Braga. **Textbook production from a local, national e international point of view.** Brasil. In: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. ; HORSLEY, M.; KNUDSEN, S. (Ed). Local, national e transnational identities in Textbooks and Educational Media. Santiago de Compostela: IARTEM, 2011.

GERMINARI, Geyso. **O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de História nas séries iniciais da escola fundamental.** Curitiba, 2001.161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

GEVAERD. Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: O caso da história do Paraná.** Curitiba, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

GEVAERD. Rosi Terezinha Ferrarini. **História do Paraná: a construção do código disciplinar e a formação de uma identidade paranaense.** Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

GRINBERG, Keila. **A história nos porões dos arquivos judiciários**. O historiador e suas fontes/ Carla Bassanezi Pinsky e Tania Regina de Luca (orgs.). - 1.ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2011. p. 119 à 139.

LARA, Silvia Hunold, MENDONÇA, Joseli Maria Nunes (orgs). **Direitos e justiça no Brasil: ensaios de história social** / organizadores: Silvia Hunold Lara e Joseli Maria Nunes Mendonça. - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

LIMA (a), Jônatas Ferreira de. **Música nos Livros Didáticos de História**. In: XV CIENTEC - Semana de Humanidades - Semana de Estudos históricos, 2009, Natal. Espaços da História, espaços de identidades: ensino, memória e patrimônio. Natal : EDUFRN, 2009. p. 176-188.

LIMA (b) , Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Fotografias: Usos sociais e historiográficos**. O historiador e suas fontes/ Carla Bassanezi Pinsky e Tania regina de Luca (orgs.). - 1.ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2011. p. 29 à 60.

LUCA, Tânia Regina de. **Fontes impressas – História dos, nos e por meio dos periódicos**. BACELLAR, Carlos. **Fontes documentais – Uso e mau uso dos arquivos**. Fontes históricas / Carla Bassanezi Pinsky, (organizadora) – 2 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 111 à 153.

MACIEL, Edna Soares. **Livros didáticos de História e experiência cultural dos alunos: estudo em uma escola do campo**. Curitiba, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

MAMIGONIAN, Beatriz Galloti. **“O direito de ser africano livre: os escravos e as interpretações da lei de 1831”** - Direitos e justiça no Brasil: ensaios de história social / organizadores: Silvia Hunold Lara e Joseli Maria Nunes Mendonça. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

MENDONÇA, Joseli M. N. **Entre a mão e os anéis: a lei dos sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999. (Coleção Várias Histórias).

NAPOLITANO, Marcos Francisco. **História & música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

NECHI, Lucas Pydd. **Educação histórica e religião:** aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos. Curitiba, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

RODRIGUES, Jaime. **O infame comércio:** propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850). Campinas, SP: Editora da UNICAMP/Cecult, 2000.

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal.** In: SCHIMIT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 109-127

PEREIRA, Nilton Mullet; FRAGA, Gabriel Torelly. **Vestígios do passado:** documento e ensino de História. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, 18, 19 e 20 de abril de 2011- Florianópolis/ SC.

SALIBA, Elias Thomé. **Experiências e representações sociais:** reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In: Bittencourt, Circe (org) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998, p.117-127)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula.** In: Bittencourt, C. (org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998, p.54-66.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **The Public Usage of History in Brazil and its Relationships With Governmental Policies and Programs.** In: Contemporary Public Debates Over History Education (International Review of History Education) ed.Londres : IAP - Information Age Publishing, Inc., 2010, v.6, p. 63-80.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.) **Aprender história:** perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. (Coleção cultura, escola e ensino).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e Ação no Magistério). p. 89-110.

SILVA(a), Anne Cacielle Ferreira da. **“Reprimindo a ociosidade:** legislação e controle social no pós-abolição. Trabalho de Conclusão de curso, Curitiba, 2009.

SILVA (b), Maria da Luz. **Ensino de História, pintura e literatura: o cotidiano dos escravos no Brasil do século XIX.** In: VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2007, Natal- RN. VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Natal -RN : EDUFRN, 2007. v. 1. p. 1-12.

SILVA (c), Vitória Rodrigues e. **Para onde vamos? O ensino de História segundo os critérios dos Editais do PNLD (2000 a 2013).** Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, 18, 19 e 20 de abril de 2011- Florianópolis/ SC.

SILVA, Éder Francisco da. **Livros Didáticos de Física do Ensino Médio: com a palavra os alunos.** Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2012.

SOBANSKI, Adriane de Quadros; CHAVES, Edilson Aparecido; BERTOLINI, João Luis da Silva; FRONZA, Marcelo. **Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções - metodologia, ensino médio.** Curitiba: Base Editorial, 2010.

SOUZA (a), Ana Teresa de.; PURIFICAÇÃO, Castro da. **Fontes iconográficas nos livros didáticos: instrumentalizando a (re) produção da memória da Independência.** Disponível em:
<http://www.uel.br/cch/his/arqdoc/fontesiconograficasnoslivrosdidaticos_PDE6.pdf>. Acesso em 05/05/2012.

SOUZA (b), Paulo Dário Dantas de. **Música e Ensino de História.** In: VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2007, Natal/RN. Anais Eletrônicos do VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Natal / RN : EDUFRN, 2007.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Abordagens metodológicas nos livros didáticos de História – Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) – Brasil 1997-2007.** In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. ; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs.) O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: Editora: EDUFRN, 2007. p. 37-49.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **O uso do livro didático de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-SUL). Itajaí, SC: ANPED, *Anais...*2008. v.1. p.1-10.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix:** história, 8º ano./ Cláudio Vicentino. - São Paulo: Scipione, 2009. - (Coleção projeto radix).

WALSH, W. H. (1967). **An introduction to philosophy of history.** Londres: Hutchinson.